Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8970050
Centre d'intérêt: 730

Colloque Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir (1989 : Sainte-Foy, Québec)

Les actes du Colloque Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir. 3, La formation fondamentale / [les 29, 30 et 31 mai 1989, Sainte-Foy]. -- [Montréal] : Association québécoise de pédagogie collégiale : Fédération des cégeps, 1989, c1989.
171 p. ; 28 cm.

Titre du dos: Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir.

ISBN 2-89100-051-X

Vedette(s)-secondaire(s): Association québécoise de pédagogie collégiale * Fédération des cégeps

---

Descripteur(s): Formation fondamentale * Services aux étudiants * Pensée formelle * Développement intellectuel * Plan de cours * Cours obligatoire * Cours à option * Programme de formation * Programme d'études * Collégial (Ordre d'enseignement)

Le troisième tome des Actes traite de la formation fondamentale, qui était le thème du huitième colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Il est divisé en dix chapitres qui reproduisent les communications faites en plénière ou en atelier: 1. le concept de formation fondamentale; 2. la formation fondamentale ici et ailleurs; 3. le rôle des services aux étudiants; 4. le développement de la pensée formelle: le programme Démarches comme outil de formation fondamentale; 5. les plans de cours; 6. l'apport des disciplines; 7. les cours obligatoires et les cours complémentaires; 8. les programmes du général et du professionnel; 9. la démarche de divers colleges (College Marie-Victorin; College Jean-de-Brébeuf; Cégep Joliette-De Lanaudière; Cégep de Valleyfield; Cégep de Limoilou); 10. la formation fondamentale hier et aujourd'hui.

Type de document: f
Notice(s) connexe(s): 8970051, 8970052

EDUQ
8970050

TOME III

LA FORMATION FONDAMENTALE

LES **ACTES** DU **COLLOQUE**

LE **CÉGEP** ET **VOUS: PARTENAIRES** *pour l'avenir!*

Les 29, 30 et 31 mai 1988

Association québécoise de pédagogie collégiale
aqpc

Fédération DES CÉGEPS

Une publication du Service des communications
et de la documentation
FÉDÉRATION DES CÉGEPS
500, boulevard Crémazie Est
Montréal (Québec)
H2P 1E7
Tél.: (514) 381-8631

Comité responsable de la publication des actes:
Francine FORGET
Conseillère en communication
Fédération des cégeps
Jean-Pierre GOULET
Rédacteur en chef
Association québécoise de pédagogie collégiale
Alain LALLIER
Directeur général
Cégep de Trois-Rivières
Gérald SIGOUIN
Directeur général
Association québécoise de pédagogie collégiale

Coordination de l'édition:
Francine FORGET

Supervision du tome III:
Jean-Pierre GOULET

Révision:
Pauline GERVAIS

Réalisation graphique:
Madeleine BELLEROSE

Photocomposition:
Chantal PROVOST

Dépôt légal: 1er trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN: 2-89100-051-X

Les auteurs des articles publiés dans le présent document conservent l'entière responsabilité de leurs opinions.

© Fédération des cégeps, 1989

EDUQ
8970050

TOME III

La formation
fondamentale

LES ACTES DU COLLOQUE

LE CÉGEP ET VOUS: PARTENAIRES
pour l'avenir!

Avant-propos

L'Association québécoise de pédagogie collégiale est heureuse de vous accueillir à son huitième colloque annuel sous le thème «La formation fondamentale». C'est une belle coïncidence de tenir un colloque au moment même d'un vingtième anniversaire fêté conjointement par notre Association et la Fédération des cégeps.

En effet, dans la réalité, le rôle spécifique des cégeps n'a jamais été clairement identifié mais l'occasion s'y prête, vingt ans après. Il est grand temps de s'attaquer résolument à la tâche. L'an dernier, en ouvrant les fêtes du vingtième anniversaire avec le thème «La pédagogie au collégial, 20 ans après», nous avions présenté dans le cahier du colloque un texte qui garde toute sa force:

«Que signifient présentement et que pourraient dorénavant signifier les expressions familières «J'ai fait mon collège» ou «J'ai une formation collégiale»? En quoi cela se distingue-t-il d'une formation secondaire ou universitaire? Comme le collège subit la pression de l'université (le poids des préalables) et celle du secondaire (qualité de formation de ses diplômés), des discussions et des interactions plus nombreuses entre représentants des trois ordres d'enseignement s'imposent, notamment entre les professeurs et les enseignants de ces trois ordres. Mais, dans les collèges, une autre piste prometteuse nous apparaît tout indiquée: celle d'une exploration méthodique et concertée du concept de formation fondamentale (...) Là où on réussira à établir des consensus sur les visées de la formation fondamentale, on peut anticiper trois types de retombées: une plus grande cohésion et cohérence dans la poursuite des objectifs de formation des étudiants; une conscience plus vive de la contribution des disciplines et spécialités à cette formation; une meilleure saisie de ce qu'il y a de fondamental dans les disciplines et spécialités enseignées au collège et des stratégies pédagogiques et didactiques pour que les étudiants s'approprient ces éléments fondamentaux.» (Jacques Laliberté et Paul-Émile Gingras)

La tâche peut paraître écrasante. Il faut prendre à notre avis une bouchée à la fois mais surtout commencer quelque part. Notre objectif en organisant ce colloque est de faire le point sur la question de la formation fondamentale pour habiliter les participants et participantes à réfléchir et à intervenir dans votre pratique pédagogique et dans votre établissement en fonction, justement, d'objectifs de formation fondamentale.

Nous souhaitons rassembler toutes les personnes qui y croient. Nous souhaitons bien sûr nous situer au cœur même de l'action pédagogique. Et nous souhaitons rassembler les personnes des collèges non seulement comme spécialistes d'une discipline mais aussi comme pédagogues. Des «spécialistes-pédagogues» qui se définissent des objectifs de formation fondamentale qui donnent un sens et une dimension tout autre à la discipline enseignée ou au contenu communiqué.

Il est important aussi, et les ateliers offerts en témoignent, de se préoccuper d'une vision davantage institutionnelle. Nous ne portons pas seuls, nous les «spécialistes-pédagogues», la dimension dite de formation fondamentale. Quel est le projet institutionnel de chacun de nos établissements, quels sont les objectifs de la formation fondamentale de nos départements et des programmes dans lesquels nos cours sont inscrits? Quels sont les outils que nous pourrions utiliser, quels sont les alliés que nous pourrions trouver dans nos services aux étudiants ou dans nos services d'aide à l'apprentissage? Quelle forme de perfectionnement améliorerait notre intervention pédagogique dans le sens d'une meilleure formation fondamentale?

Le concept de formation fondamentale peut sembler à première vue passablement vague et difficile à cerner. Pourtant la cohérence de nos interventions éducatives passe par une explicitation de ce qu'il faut entendre par formation fondamentale. En pratique, par la table ronde d'ouverture du colloque, par la diversité des ateliers offerts, par les conférences de clôture, nous tenterons de définir plus précisément la problématique et le concept. Nous tenterons aussi de rendre visibles les recherches en vue de faire partager les expériences reliées à la formation fondamentale. Il y a là du travail pour un plan quinquennal et même pour toute une vie. Et pourquoi pas.

En attendant, nous vous souhaitons de profiter au maximum du menu offert. Nous souhaitons surtout qu'il vous donne l'énergie de faire encore mieux et avec davantage de cohérence le travail professionnel de qualité que vous effectuez dans votre milieu.

L'Exécutif de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Table des matières

CHAPITRE I — Le concept de formation fondamentale **7**

- Définition et problématique québécoise de la formation fondamentale par M. Jacques Laliberté 9
- Quelques rôles de l'enseignement collégial dans une perspective de formation fondamentale par M. Jacques de Lorimier 14
- L'enseignement professionnel et le marché du travail dans une perspective de formation fondamentale par M. Claude Gauthier 18

CHAPITRE II — La formation fondamentale ici et ailleurs **23**

- Le dossier-souche du C.A.D.R.E. par MM. Paul-Émile Gingras et Jacques Laliberté 25

CHAPITRE III — Le rôle des services aux étudiants **37**

- La formation fondamentale et les services d'affaires étudiantes par M. Denis Lebel 39
- La formation fondamentale et les affaires étudiantes par Mme Hélène Giguère 41
- Vingt ans de formation fondamentale: un rêve, une réalité «Quelque part dans l'inachevé» par M. Richard Drolet 44

CHAPITRE IV — Le développement de la pensée formelle **47**

- Le programme Démarches: un outil de formation fondamentale par Mme Diane Turgeon 49

CHAPITRE V — Les plans de cours **53**

- Mes plans de cours et la formation fondamentale par M. Guy Charbonneau 55
- Le plan de cours: signe et gage de cohérence institutionnelle par M. Paul Forcier 58
- Le plan de cours et la formation fondamentale par M. Claude Auger 61

CHAPITRE VI — L'apport des disciplines **65**

- Savoir lire, savoir écrire par M. Jacques Pelletier 67
- Expériences du département de mathématiques du collège Marie-Victorin par Mme Louise Trudel 75
- La formation fondamentale et l'apprentissage: les cours de biologie dans le programme de soins infirmiers par M. Guy Laurendeau 79
- L'éducation physique: discipline d'intégration dans la formation de l'élève de cégep (Expérience en escrime) par Mme Diane Madore 92

CHAPITRE VII — Les cours obligatoires et les cours complémentaires 95

- Une formation fondamentale pour tous: les cours communs de français par Mme Monique Lebrun 97
- L'éducation physique, les cours obligatoires et la formation fondamentale par M. Pierre Brodeur 100
- La formation fondamentale et les cours complémentaires par MM. Jean Désilets et Daniel Roy 103

CHAPITRE VIII — Les programmes du général et du professionnel 107

- Une meilleure formation fondamentale à travers le nouveau programme de sciences humaines? par M. René Lapierre 109
- La formation fondamentale en informatique: une démarche concrète par M. Guy Migneron 114
- La formation fondamentale en éducation spécialisée par M. Pierre Barbès, Mme Louise Langevin et M. Yvan Plante 116

CHAPITRE IX — Les démarches des collèges 125

- L'expérience de formation fondamentale au collège Marie-Victorin en 1987-1988 par Mme Michèle Lépine 127
- La formation fondamentale au collège Jean-de-Brébeuf par Mmes Louise Duffy et Suzanne Lafrance 130
- Le plan institutionnel 1988-1990 du cégep Joliette-De Lanaudière et la formation fondamentale par M. Marcel Montreuil 133
- «Moi, j'aime apprendre!» La formation fondamentale au cégep de Valleyfield par M. Émile Demers 136
- La formation fondamentale: une préoccupation pédagogique au cégep de Limoilou par Mme Nicole Tremblay et M. Jean-Marie Morand 144

CHAPITRE X — La formation fondamentale hier et aujourd'hui 147

- *O fondamentalis formatio* par MM. Robert Lévêque, Michel Poirier, Jean L'Heureux et Mme Monique Morin 149

Conclusion 155

- Les programmes d'études et la formation fondamentale par M. Bernard Morin 157

Discours de clôture du Colloque M. Alain Lallier 163

Annexe 167

Chapitre I
Le concept de formation fondamentale

I — Le concept de formation fondamentale

Communication de
Jacques LALIBERTÉ
Membre du GRA de PERFORMA
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

DÉFINITION ET PROBLÉMATIQUE QUÉBÉCOISE DE LA FORMATION FONDAMENTALE

Compte tenu de la limite de temps que nous ont imposée les organisateurs du colloque, je laisserai de côté toutes les précautions oratoires pour simplement vous dire que je suis heureux d'être parmi vous et que je suis reconnaissant aux organisateurs de me fournir l'occasion de vous présenter un point de vue sur la question de la formation fondamentale. Dans mon exposé, j'aborderai successivement les deux points suivants: dans un premier temps, je vous proposerai un certain nombre de considérations touchant le concept de formation fondamentale; dans un second temps, j'évoquerai quelques aspects de la problématique de la formation fondamentale dans les collèges.

Considérations touchant le concept de formation fondamentale

Parmi les nombreuses réactions que suscite la formation fondamentale, la perplexité touchant le concept même de formation fondamentale est une des plus récurrentes. Comment s'y retrouver dans toutes les définitions que renferme la documentation traitant de la formation fondamentale au Québec et à l'étranger? Comment distinguer, par exemple, «formation fondamentale» de «formation générale» et de «formation de base»? L'entreprise n'est pas facile, comme l'explique M. Jacques de Lorimier dans le texte d'une conférence qu'il donnait au cégep de Valleyfield en juin 1986[1]. Si on peut associer des préoccupations et des accents spécifiques à chacune des expressions «formation générale», «formation professionnelle», «formation intégrale», «formation de base» et «formation fondamentale», force nous est de reconnaître que d'un écrit à l'autre, d'un document officiel à l'autre, une même expression peut prendre plusieurs sens et, dans certains cas, on peut retracer de nets recoupements de sens entre certaines de ces expressions. Ceci traduit une grande ambiguïté et un flottement sur le plan sémantique qui ne nous est d'ailleurs pas exclusif, puisque j'ai pu observer le même phénomène aux États-Unis pour ce qui a trait aux concepts de «General Education» et de «Liberal Education»[2].

Il est, bien entendu, hors de propos d'entrer, ce matin, dans de longues discussions techniques autour du concept de formation fondamentale. Puisque, dans le cadre du colloque de l'A.Q.P.C., nous allons nous intéresser à la problématique de la formation fondamentale dans les collèges, aux préoccupations, projets et réalisations du personnel des collèges en la matière, je trouve encore commode et pertinent de prendre comme point de départ de notre réflexion sur le concept de formation fondamentale les indications que nous fournit l'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial* (1984), qui nous invite à voir, dans la formation fondamentale, ce qu'on peut appeler deux dimensions essentielles ou deux axes majeurs:

«- la formation fondamentale se définit d'abord par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques;

-la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur: elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation»[3].

Ces indications m'inspirent un certain nombre de commentaires dont j'aimerais vous faire part.

- Je ne suis pas philosophe de formation, mais je me hasarderai tout de même à dire que ce texte nous propose moins une définition de la formation fondamentale par genre et espèce qu'un concept de formation fondamentale, c'est-à-dire, pour employer les termes du *Petit Robert*, une «représentation mentale générale et abstraite» de l'expression formation fondamentale. Nous sommes donc en présence non pas d'une définition fermée à caractère univoque mais d'un concept ouvert, dynamique et heuristique qui peut devenir mobilisateur, puisqu'il commande d'être opérationnalisé et précisé à travers un certain nombre de traits spécifiques et d'options concrètes que prennent et que prendront les responsables du système d'enseignement et le personnel des collèges.

-Le premier axe du concept incite à s'interroger sur le genre de personne que l'on veut contribuer à former à travers l'ensemble de l'expérience collégiale que l'on propose aux étudiants, à travers les programmes de formation, à travers le contact avec chaque discipline et spécialité faisant partie de ces programmes, à travers la contribution du personnel des Services aux étudiants, de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage. On l'a dit et répété: la formation fondamentale c'est l'affaire et la responsabilité de tous, chacun y allant cependant de sa contribution propre.

---

(1) Jacques de Lorimier, "Éléments pour une politique institutionnelle de formation fondamentale", 3 juin 1986, 23 p. Reproduit dans Conférences et rapports d'ateliers, Collège de Valleyfield, Journées pédagogiques sur la formation fondamentale, 1986, pagination multiple.

(2) Jacques Laliberté, La formation fondamentale. La documentation américaine, Montréal, C.A.D.R.E. et D.G.E.C., 1984, pp. 9-13.

(3) Direction générale de l'enseignement collégial, Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, 1984, p.7.

- Il est important de se faire une représentation aussi précise que possible du type de personne que l'on veut contribuer à former: quel type d'habiletés et de capacités devrait-elle posséder sur le plan intellectuel? Quelles connaissances et attitudes devrait-on retrouver chez elle? Quel genre de contacts et de relations souhaiterait-on qu'elle entretienne avec les institutions sociales, la science, la technologie, les médias et tout le monde des arts? Comment devrait-elle se comporter face aux valeurs et aux multiples problèmes d'ordre éthique que pose la vie contemporaine? La documentation québécoise relative à la formation fondamentale propose quantité d'éléments de réflexion et de réponse à ces questions, notamment dans des grands rapports d'études tant québécoises qu'étrangères. Elle fait également état de modèles et d'expériences vécus par des établissements — collèges ou universités — qui reflètent une diversité d'orientations, pouvant servir de pôles de référence et d'éléments déclencheurs à des démarches institutionnelles.

- Le choix des contenus à enseigner n'est pas indifférent, loin de là. Les débats actuels autour de la place et du traitement à réserver aux grands ouvrages classiques (le courant des «*Great Books*» aux États-Unis) le démontrent bien. En fait, dans les discussions concernant les orientations à donner au curriculum d'une école ou d'un collège, il y aura toujours des tensions entre ceux qui mettent l'accent sur un souci du monde contemporain et de ses exigences et ceux qui préconisent un contact approfondi avec la tradition et les classiques. Par ailleurs, comment doit-on composer avec l'évolution profonde que connaissent la plupart des disciplines? Quels principes doivent guider ceux et celles qui conçoivent les programmes et veulent les mettre à jour? Les propos du Collège de France à ce sujet valent d'être rapportés.

Selon le Collège de France, en effet, «le contenu de l'enseignement devrait être soumis à une révision périodique visant à moderniser les savoirs enseignés en élaguant les connaissances périmées ou secondaires et en introduisant le plus rapidement possible, mais sans céder au modernisme à tout prix, les acquis nouveaux». Les auteurs du rapport mettent particulièrement en garde contre «le corporatisme de discipline qui porte à perpétuer des savoirs périmés ou dépassés» et contre «la tendance à l'encyclopédisme, la prétention à l'exhaustivité ou l'institution de préalables donnés pour prérequisits absolus». Par ailleurs, à ceux qui sont tentés de donner tête baissée dans le modernisme à tout prix, ils formulent cette mise en garde: «Il faut certes initier les élèves aux grandes révolutions conceptuelles sur lesquelles repose la science moderne, mais il faut éviter de le faire trop tôt et surtout au détriment d'une science classique, souvent plus formatrice, sur laquelle repose tout l'édifice; prétendre enseigner la relativité restreinte à des débutants qui ne savent pas comment marche un transformateur n'a guère de sens»[4].

- Il faut voir les deux dimensions du concept en symbiose ou en interaction très étroite. Il ne s'agit pas de deux réalités juxtaposées ou d'objectifs à poursuivre séquentiellement. Tout ce qui contribue à former l'étudiant le rend davantage capable de s'approprier ce qu'il y a d'essentiel dans les disciplines et spécialités de son programme. À l'inverse, à travers le contact approfondi qu'il a avec ces disciplines et spécialités, il poursuit son développement personnel, chaque discipline, spécialité ou cours pouvant contribuer à renforcer ou raffiner des connaissances, des habiletés ou des attitudes nécessaires à la réussite scolaire mais aussi à l'épanouissement de son être de même qu'à une insertion sociale et professionnelle harmonieuse.

La formation fondamentale s'incarne et se traduit aussi dans les démarches provinciales ou locales de définition et d'opérationnalisation des objectifs généraux et particuliers des programmes de formation. On le sait, et je l'ai signalé il y a quelques instants, l'évolution des savoirs et des technologies commande des mises à jour régulières des contenus et des techniques à enseigner. Les étudiants ont besoin de connaissances spécialisées et pertinentes pour accéder aux études universitaires et au marché du travail. Il y a là une exigence incontournable et primordiale dans les réformes de programmes. Toutefois, si l'on tient compte de l'évolution de la structure des emplois dans la société, des doléances et des attentes exprimées par les universités, des souhaits formulés par un nombre de plus en plus grand de chefs d'entreprises et de responsables d'organismes distributeurs de services quant au profil de diplômés qu'ils recherchent, on peut prédire que ces réformes feront fausse route si ceux qui en assument la responsabilité ne se préoccupent pas d'y inclure des perspectives de formation fondamentale, c'est-à-dire de préciser en quoi et comment les nouveaux programmes vont contribuer au développement personnel de l'étudiant et comment les cours et les activités seront organisés de manière à ce que les étudiants maîtrisent les connaissances, habiletés, méthodes ou techniques qui vont leur permettre éventuellement de parachever par eux-mêmes leur formation dans le champ du savoir ou dans le champ d'activité qui fait l'objet de leur orientation professionnelle.

- Dernière observation: les options que l'on prend sur le plan pédagogique ont beaucoup à voir avec la formation fondamentale. Les objectifs que se donne un établissement, les objectifs que l'on dit poursuivre à travers un programme, un cours ou l'activité d'un service, les objectifs que l'on proclame et diffuse à travers des annuaires, des projets éducatifs ou des plans de cours, ces objectifs peuvent rester lettre morte, être grandement compromis ou prendre l'allure de simples rituels incantatoires s'ils n'informent pas la pédagogie pratiquée dans l'établissement, le programme ou le cours qui annonce et affiche ces objectifs. Il doit y avoir congruence entre les objectifs que l'on s'est fixés et les moyens que l'on met en oeuvre pour les atteindre. La documentation déjà disponible sur la formation fondamentale — notamment dans le dossier-souche du C.A.D.R.E. dont on parlera dans un des ateliers du colloque — identifie nombre de pistes d'action en ce sens, dont plusieurs qui ont déjà été mises à l'épreuve et qui donnent des résultats valables.

---

(4) Jacques Laliberté, La formation fondamentale. La documentation française (1981-1986), Montréal, C.A.D.R.E. et D.G.E.C., 1987, p.

Aspects de la problématique de la formation fondamentale

Dans la seconde partie de mon exposé, j'essaierai non pas de décrire la problématique québécoise de la formation fondamentale, comme l'annonce le programme du colloque de l'A.Q.P.C. mais, plus modestement, de signaler quelques problèmes et défis auxquels sont confrontés les collèges et leur personnel en matière de formation fondamentale. Compte tenu du temps dont je dispose et des limites de ma compétence, cette évocation sera forcément superficielle mais les exposés et les ateliers qui figurent au programme du colloque vous permettront d'échanger plus en profondeur avec des personnes qui ont poussé plus loin que moi l'analyse et la réflexion ou qui vivent présentement des expériences significatives dans des collèges du réseau. J'aborderai successivement et très brièvement les cinq points suivants: Formation fondamentale et caractéristiques des étudiants; Formation fondamentale et coordination des ordres d'enseignement; Formation fondamentale et dynamique de l'établissement; Formation fondamentale et approche-programme; Formation fondamentale et pédagogie.

• Formation fondamentale et caractéristiques des étudiants

Lorsqu'on travaille à donner un contour précis à la formation fondamentale, il faut, de toute nécessité, la situer dans le temps et dans l'espace et par rapport aux grands enjeux culturels, politiques, économiques et sociaux de l'heure. Toutefois, le premier facteur qu'il importe de prendre en considération, ce sont les étudiants que l'on accueille et dont on souhaite qu'ils acquièrent et développent une formation jugée fondamentale. C'est en fonction des étudiants que doit être pensée et organisée la formation fondamentale.

Deux grands traits de la population étudiante fréquentant nos collèges donnent une idée de la complexité des défis auxquels doit faire face le personnel des collèges dans sa volonté d'assurer la formation fondamentale des étudiants:

L'hétérogénéité: Dans les classes, se retrouvent côte à côte des étudiants aux caractéristiques diverses:

- quant à l'âge et aux origines ethniques et socio-économiques; quant à la motivation, aux centres d'intérêt et aux styles d'apprentissage; quant au temps que même les étudiants dits «réguliers» consacrent à leurs études et à du travail rémunérateur; quant aux problèmes effectifs et sociaux auxquels ils se trouvent confrontés.

Les lacunes dans la formation d'un grand nombre d'étudiants admis au collège, se traduisant, notamment, dans des faiblesses majeures touchant la maîtrise de la langue maternelle, le problème des échecs et des abandons, les difficultés d'apprentissage, des déficiences notoires touchant certains moyens ou certaines techniques d'étude (comme la prise de notes ou la recherche de la documentation en bibliothèque) et touchant la maîtrise de certaines habiletés d'un niveau plus complexe comme la capacité d'abstraire, la capacité d'intégrer et d'appliquer des savoirs, etc.

Tout cela explique que les collèges se soient donné des politiques de la langue, qu'ils aient conçu et organisé des cours ou des services de rattrapage ou de mise à niveau en langue maternelle, qu'on ait fait un inventaire des actions menées par les collèges pour s'attaquer au problème des échecs et des abandons, que des professionnels des Services aux étudiants offrent des ateliers sur la prise de notes, la gestion du temps, le contrôle du stress et de l'anxiété, etc.

On aura quelque écho de ces initiatives, au cours du colloque dans des ateliers où des responsables et des professionnels non enseignants décriront leurs actions dans le sens de la formation fondamentale des étudiants. Vous aurez aussi la possibilité de vous familiariser avec le programme Démarches qui a pour but de favoriser le développement de la pensée formelle chez les étudiants.

• Formation fondamentale et coordination des ordres d'enseignement

Quand on déplore la piètre qualité de la formation des étudiants, le réflexe est fréquent, chez ceux qui appartiennent à un ordre d'enseignement donné, de mettre le blâme sur l'ordre d'enseignement qui précède: les universités se plaignent des collèges et ceux-ci font de même avec les écoles secondaires. Les uns et les autres essaient de départager les responsabilités et se voient contraints d'adopter des politiques visant à suppléer aux carences observées.

Sans vouloir empiéter sur ce que M. de Lorimier présentera à ce sujet, il me semble tout de même nécessaire de souligner que la question de l'articulation et de la continuité entre les ordres d'enseignement est partout identifiée comme un des problèmes à résoudre actuellement quand on traite de la formation fondamentale.

Pour ce qui est de l'articulation secondaire-collégial, le Conseil des collèges a vivement dénoncé, en décembre 1986, l'absence de liaison efficace entre les deux ordres, faisant ressortir combien l'absence de mécanismes d'arrimage pose de nombreux préjudices aux étudiants dans leurs conditions d'apprentissage[5]. C'est là une faille que doivent corriger les responsables de notre système d'enseignement. Qu'il me soit permis de rappeler que, dans plusieurs collèges, on se préoccupe de la question à travers diverses formes: expériences centrées sur la première session où, par un meilleur accueil et un encadrement pédagogique plus approprié, on travaille à faciliter l'insertion au collège, à accroître la motivation aux études, à favoriser la réussite scolaire; échanges entre représentants

---

(5) Conseil des collèges, Les liens à établir entre le secondaire et le collégial. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, décembre 1986, 4p.

d'un collège et représentants de commissions scolaires et d'écoles secondaires autour des programmes de sciences des deux ordres et de la façon dont ils sont enseignés; projet de recherche posant comme postulat qu'il faut envisager le passage du secondaire au collégial dans des perspectives plus larges, c'est-à-dire le passage d'une culture à une autre, ce qui appelle des interventions à plusieurs niveaux et à diverses facettes.

Touchant l'articulation collège-université, la question est d'une actualité très vive: la Fédération des cégeps a un comité qui étudie la question; l'an dernier, M. Claude Corbo, recteur de l'Université du Québec à Montréal, présentait la relance du premier cycle universitaire comme un projet commun aux collèges et aux universités; tout récemment, le Conseil des universités diffusait dans le milieu le rapport préliminaire d'une étude sectorielle en sciences sociales dont le chapitre 5 traite de la liaison collège-université en sciences sociales[6]; demain le Conseil supérieur de l'éducation rendra public, ici même, un avis qu'il vient d'adopter et qui porte sur l'articulation entre les deux ordres d'enseignement supérieur[7]. Dans ces deux derniers documents, il est expressément fait mention de la problématique relative à la formation fondamentale que doivent assurer études collégiales et études de premier cycle universitaire. Ces études peuvent être vues dans la perspective d'un continuum de formation et on saisit tout l'intérêt qu'il y aurait à s'entendre sur les orientations et les contenus des programmes à offrir dans les collèges et les universités respectivement. La réforme des programmes de sciences humaines et de sciences de la nature sont des occasions favorables en ce sens. Les colloques sur la formation générale à l'université ou sur les orientations à donner aux études de premier cycle universitaire en sont d'autres.

À travers tout cela, parviendra-t-on non seulement à préciser ce qui fait le spécifique de la contribution du collégial mais, plus profondément, à voir celui-ci comme un ordre distinct, bien qu'interrelié et très dépendant de ce qui se passe en amont et en aval? L'avenir nous le dira...

• Formation fondamentale et dynamique de l'établissement

Parmi les moyens qui peuvent assurer cohérence, continuité et cohésion dans l'action de toutes les catégories de personnel d'un établissement, il y a l'élaboration d'un projet collectif spécifiant les objectifs communs que l'on entend poursuivre, à travers les programmes, l'action des départements et celle des services. S'agissant de la formation fondamentale, certains vont la situer en bonne place dans le projet éducatif ou le projet d'établissement que se donne le collège; d'autres envisagent plutôt de se doter d'une politique institutionnelle de la formation fondamentale.

Au cours du colloque, les représentants de cinq cégeps et collèges privés vont faire part de leurs expériences à ce sujet. Nous connaissons tous, dans le contexte de l'enseignement collégial québécois, les difficultés nombreuses que posent les démarches à caractère institutionnel. S'engager dans de telles opérations n'a rien d'une sinécure quand on sait toutes les fragmentations et fissures qu'a connues le tissu institutionnel de nos collèges au cours des vingt dernières années. En plusieurs endroits et à plusieurs signes, on commence à voir apparaître les traces ou les promesses d'une sorte de résurgence du sens de l'institution, mais le sentiment d'appartenance et l'expression de fidélités fortes ou d'engagements fermes se rapportent encore plus souvent à des composantes ou à des sous-systèmes du collège.

Quoi qu'il en soit des conditions résultant de l'histoire propre à nos collèges et du contexte politique qui les caractérise, il reste que — et l'expérience américaine est là pour nous le rappeler et nous en fournir plusieurs exemples éloquents — la volonté d'établir un consensus autour d'objectifs de formation à l'atteinte desquels contribuerait tout le personnel du collège exige du temps, du leadership, du doigté, de la persévérance. Cependant, là où le processus a réussi, les effets bénéfiques semblent nombreux et durables...

• Formation fondamentale et approche-programme

La formation fondamentale est présentée dans des documents officiels émanant du Ministère comme le principe intégrateur des programmes de formation. Le régime pédagogique assure — du moins intentionnellement et structurellement — un équilibre et une polyvalence à la formation de l'étudiant par la répartition des unités d'enseignement et d'apprentissage en blocs de cours communs et obligatoires, cours de concentration ou de spécialisation, et cours complémentaires. Quand on regarde ce qui se passe, il est loin d'être assuré que la pratique ou la réalité traduit adéquatement les intentions du régime. C'est ce qui a provoqué, par exemple, la révision du programme de sciences humaines, de manière à ce qu'il contribue davantage et d'une façon plus organique, à la formation fondamentale des étudiants, thème qui sera explicité dans un des ateliers du colloque.

Par ailleurs, nous savons que sur le plan organisationnel, l'approche-programme n'existe pratiquement pas dans les collèges. Il faut que les collèges se réapproprient les programmes et passent, comme le disait M. Pierre Leduc, de l'application de la grille de cours à une véritable gestion de programmes[8]. Faut-il choisir entre le département et la structure programme? Je ne pense pas qu'il faille poser la question en des termes aussi dichotomiques.

---

(6) Conseil des universités. Étude sectorielle en sciences sociales. Rapport préliminaire. Préparé par le Comité pour l'étude sectorielle en sciences sociales, avril 1988, pp. 123-136.

(7) Conseil supérieur de l'éducation. Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur. Avis au ministre d'Enseignement supérieur et de la Science, 1988, 50 p.

(8) Pierre Leduc, "De l'application des grilles de cours à la gestion des programmes", Pédagogie collégiale, volume 1, no 3, mars 1988, pp. 29-32.

Entre la structure modulaire qui a jadis été proposée et l'état actuel des choses, on conviendra qu'il y a place pour de nombreuses formules et initiatives. La véritable interrogation est peut-être la suivante: les collèges parviendront-ils à créer des lieux où vont se discuter les orientations et les modalités de mise en oeuvre des programmes? Des lieux où se rencontreraient les professeurs dispensant toutes les catégories de cours: obligatoires, complémentaires, de spécialisation ou de concentration? Des lieux où l'on traiterait de l'agencement des cours, de leur ordonnancement, des rapports qu'ils entretiennent entre eux à l'intérieur du programme?

Ceux qui participeront au colloque de l'A.Q.P.C. pourront discuter des exigences et implications d'une approche programme en ce qui touche la formation fondamentale, puisque de nombreux enseignants viendront parler concrètement de la contribution des cours de français, de philosophie et d'éducation physique à la formation fondamentale; d'autres proposeront des réponses à des questions d'une vive acuité et actualité: quel rôle particulier faut-il donner aux cours complémentaires de tel ou tel programme? Les exigences de la spécialité laissent-elles place à autre chose dans les programmes de l'enseignement professionnel?

• Formation fondamentale et pédagogie

Définir les orientations de la formation fondamentale, réformer les programmes dans la perspective de la formation fondamentale, faire de même avec les plans de cours, tout cela est insuffisant si la pratique pédagogique n'est pas en accord avec ce qui est visé. Parmi les défis à relever sur le plan pédagogique, je me contenterai d'énumérer les suivants qui me sont inspirés par l'analyse de la documentation française et de la documentation américaine et qui me semblent tout à fait appropriés au contexte de nos collèges:

- susciter un plus grand engagement des étudiants et se centrer sur leur apprentissage;
- mettre en oeuvre une pédagogie différenciée et recourir à une diversité de formules pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité de la population étudiante et de la nature des objectifs poursuivis et des habiletés que l'on cherche à développer chez les étudiants;
- définir, de façon précise, les objectifs que l'on poursuit et faire preuve de congruence dans les moyens et pratiques pédagogiques auxquels on a recours pour atteindre ces objectifs. Cette préoccupation me semble présente dans les ateliers où il va être question des plans de cours et de la formation fondamentale;
- introduire de la variété dans les méthodes et pratiques d'évaluation et s'assurer qu'elles sont adéquates et cohérentes par rapport à ce qu'on doit évaluer;
- se préoccuper de favoriser l'intégration des apprentissages et de faire saisir les liens que le savoir entretient avec la vie réelle;
- dégager ce qu'il y a de fondamental dans chaque discipline et trouver des moyens pour que les étudiants se l'approprient.

Conclusion

Faut-il s'étonner que, vingt ans après leur création, les cégeps en soient à se demander quelle devrait être la formation fondamentale à assurer à nos étudiants? Je réponds: non. Paraphrasant ce qu'écrivaient les auteurs du rapport *General Education in a Free Society* (1985), je soutiendrais que «la formation fondamentale s'auto-perpétue ne serait-ce qu'en cherchant constamment à découvrir ce qu'elle est elle-même». Et il en sera toujours ainsi.

Les ambiguïtés et les ambivalences du concept peuvent en décourager certains mais je fais le pari que par les occasions qu'elles offrent à d'autres d'affirmer leurs convictions et de démontrer leur créativité, elles peuvent déclencher un mouvement de réflexion, des prises de position et des gestes concrets dont les premiers bénéficiaires seront les étudiants de nos collèges. On ne saurait se cacher ou minimiser les difficultés de l'entreprise. Nous avons évoqué sommairement un certain nombre de problèmes et de défis qui, sans être insurmontables, pèsent lourd dans la vie des établissements. Or la liste des problèmes et défis est loin d'être complète.

Est-ce parce que depuis 1970 j'ai eu la chance de côtoyer la frange la plus dynamique du personnel des collèges et que je connais le pouvoir d'invention et d'innovation qui s'y retrouve, mais mon espoir est grand que de tous ces échanges, expérimentations et initiatives autour de la formation fondamentale va émerger, au fil des années, une maturité accrue de l'enseignement collégial.

Communication de
Jacques DE LORIMIER
Responsable de dossiers
Conseil supérieur de l'éducation

QUELQUES RÔLES DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL DANS UNE PERSPECTIVE DE FORMATION FONDAMENTALE

Introduction

Par-delà la recherche de ce qui est spécifique[1] aux cégeps, on peut identifier quatre rôles rattachés à l'ordre d'enseignement collégial: rôle du cégep dans la continuité de la formation du secondaire à l'université; rôle pédagogique du cégep; rôle de l'enseignement collégial dans l'orientation de l'étudiant; rôle de synthèse et de cohérence par rapport à la formation générale du secondaire et dans l'accès graduel à la spécialisation universitaire. J'identifie ces rôles à partir de l'étude documentaire[2] que j'ai été amené à faire des principales propositions et politiques des dix dernières années sur l'école, le collège et l'université, de rencontres vécues dans des cégeps et de l'observation d'expériences étrangères.

J'aborde ces quelques rôles plus ou moins spécifiquement assumés par l'enseignement collégial, dans une perspective de formation fondamentale. Pour chacun de ces rôles, je porterai mon attention sur les contraintes ou les obstacles qui devraient être levés, les besoins ou les défis actuels auxquels il faudrait répondre pour que les rôles exercés puissent influencer positivement la formation.

Rôle du cégep dans la continuité de la formation

Ce qui frappe d'abord, dans l'ensemble du système d'éducation, ce sont les ruptures et même une certaine discontinuité dans la formation. Les ordres d'enseignement, comme on les appelle, ressemblent plutôt à des touts plus ou moins fermés sur eux-mêmes, parfois obligés de travailler ensemble, dans des organismes d'arrimage comme le Comité de liaison de l'enseignement collégial et de l'enseignement secondaire (C.L.E.C.E.S.) ou le Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial (C.L.E.S.E.C.)[3]. Les cégeps ne croient pas tellement à la valeur du diplôme d'enseignement secondaire et les universités soumettent les candidats des cégeps à l'aune de la cote Z.

Pourtant, il existe une forme de continuité dans l'ensemble du système, une continuité imposée par le haut, d'une manière descendante, celle des préalables. En définitive, de l'université au cégep, puis au secondaire, les préalables créent leur propre continuité qui pèse sur les choix des étudiants et déterminent pour une part le curriculum et l'organisation scolaire des établissements. Outre la fonction sélective qu'ils exercent, les préalables peuvent avoir des effets pervers sur la formation fondamentale des étudiants à cause de leur caractère spécialisé et utilitaire.

Les préalables existent depuis assez longtemps qu'on a perdu de vue leurs effets. Pour l'illustrer, je pars d'un fait que je commente brièvement. Au cours d'un échange en groupe, un universitaire constate la surspécialisation des programmes de premier cycle, en particulier des programmes professionnels contingentés. Les programmes du premier cycle ne seraient peut-être pas aussi spécialisés, dit-il en substance, si la spécialisation ne commençait pas à 15 ans, au secondaire. Un intervenant fait remarquer que cette spécialisation est probablement l'effet des préalables en cascade qui affectent le curriculum du secondaire et du collège. En définitive, les préalables n'originent-ils pas de l'université elle-même qui crée ainsi cette pression pour une formation spécialisée au détriment de la formation générale et de la formation fondamentale?

Je ne veux pas faire le procès des préalables. Ils étaient probablement utiles à l'origine des cégeps qui remplaçaient les collèges classiques et au moment où il fallait bien inviter les élèves du secondaire à prendre quelques options en vue d'un programme spécifique du collégial. Cependant, le secondaire de 1967 à options graduées devait comprendre jusqu'à 50 p. cent de cours au choix en moyenne. Aujourd'hui, les études secondaires sont constituées par un tronc commun comportant une option en troisième secondaire, deux en quatrième et trois en cinquième secondaire. Si les préalables du collégial bloquent, en pratique, les quelques options du secondaire et si les préalables universitaires occupent, par exemple, les neuf douzième de certaines concentrations collégiales, cela ne peut pas ne pas nuire à l'équilibre de la formation.

Dans une perspective de formation fondamentale, il faudrait pouvoir établir une continuité de la formation axée sur des contenus plus larges plutôt qu'une séquence de préalables trop marquée par les seules exigences d'une spécialisation technique ou scientifique. Sans doute, des préalables demeurent nécessaires dans des disciplines séquentielles qui exigent la connaissance ou la maîtrise de certaines notions avant qu'on

---

(1) La recherche légitime de la spécificité ou "la définition de quelque chose", écrit N. Postman, "est souvent le point de départ d'une dispute et non d'un accord." (Enseigner c'est résister. Paris, Le Centurion, 1980). C'est ce qu'on peut constater dans l'histoire encore jeune des cégeps.

(2) Jacques de Lorimier, Propositions et politiques sur l'école: principales interventions des deux dernières années. Conseil supérieur de l'éducation, "Études et documents", no 6, 1988. Propositions et politiques sur le collège et l'université: principales interventions des dix dernières années. Conseil supérieur de l'éducation, "Études et documents", no 7, 1988.

(3) Ce sigle est un vestige du passé puisque l'enseignement collégial appartient désormais à l'enseignement supérieur (collège et université).

puisse en aborder d'autres. Cependant, la continuité de la formation ne peut pas reposer exclusivement sur les préalables actuels.

En 1983-1984, au moment où s'élaborait la version officielle du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, le Conseil supérieur de l'éducation[4] proposait une continuité dans la formation en définissant la formation fondamentale de la manière suivante: **«L'ensemble des apprentissages essentiels** (dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) **à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société.»** On peut toujours dire qu'il s'agit là d'une définition au sens large, alors que la définition du rapport Nadeau[5], celle du livre blanc de 1976[6] et celle à laquelle réfère le règlement de 1984[7] constitueraient un ensemble de définitions, au sens strict, caractérisant la formation collégiale et celle du premier cycle universitaire. Cependant, les interrogations, toujours présentes, sur les manques de la formation au collège et au premier cycle universitaire pourraient conduire à la recherche d'apprentissages essentiels qui établiraient davantage une continuité de la formation. Les capacités, les attitudes et les valeurs comme celles qui sont proposées dans le rapport *Integrity in the College curriculum* de l'Association of American Colleges (1985) ne pourraient-elles pas devenir ces apprentissages essentiels qu'on développe à toutes les étapes de la formation: ouverture d'esprit, raisonnement logique abstrait, analyse critique; maîtrise des langages primordiaux comme lire, écrire, parler, écouter; compréhension des données numériques; développement de la conscience historique; contact avec la science; appropriation des valeurs, etc.

Il me semble que l'initiative d'une telle continuité devrait revenir aux universités puisque ce sont elles qui ont contribué à l'encadrement de la formation antérieure dans trop de préalables. L'enseignement collégial devrait être associé pour sa part à une telle entreprise. La formation collégiale et la formation universitaire n'ont-elles pas avantage à s'associer dans une continuité de formation s'échelonnant sur cinq ans? Quant au secondaire, j'ai pu constater au cours d'une session de formation des *Essential Schools*[8] donnée dans un *Teacher Center* américain, que la recherche des apprentissages essentiels dans un programme de formation de *High School* pouvait être concrète, vivante et inspirante.

Le rôle du collège dans la continuité de la formation telle qu'on vient de la faire voir n'est donc pas un rôle exclusif, mais partagé. Ce rôle est néanmoins indispensable dans la perspective où l'enseignement collégial désirerait être davantage le maître d'oeuvre des programmes d'études qu'il a la responsabilité de gérer en vue de la formation fondamentale des étudiants.

Rôle pédagogique de l'enseignement collégial

Avant d'aborder le prochain rôle, j'ouvre une brève parenthèse. Chaque rôle assumé par le cégep peut amener le renouvellement d'un aspect du système. Cependant, comme l'exercice d'aucun ne peut avoir d'effet immédiat, c'est seulement lorsque l'ensemble des rôles seront exercés que la situation actuelle pourra être transformée. En d'autres mots, il faut agir sur tous les fronts à la fois, dès maintenant, si l'on veut répondre efficacement aux besoins de l'heure et surmonter les obstacles tels qu'ils se présentent.

Le rôle pédagogique de l'enseignement collégial apparaît aujourd'hui comme une force de cet ordre d'enseignement. Plusieurs années de perfectionnement entre pairs, avec l'apport de conseillers, dans le cadre de PERFORMA; plusieurs recherches appliquées à résoudre diverses questions théoriques et pratiques; revue nouvelle, signe d'une vitalité qui se relance; nombreuses initiatives témoignant d'une prise en charge locale des problèmes, établissement par établissement. Autant de signes d'un renouveau ou du moins d'une volonté de convergence à partir des «vraies affaires pédagogiques».

Cependant, d'autres problèmes plus aigus affectent, maintenant, la conscience des éducateurs et la responsabilité sociale de l'ordre d'enseignement. On peut d'abord illustrer la situation par le dilemme que vivent, notamment, les professeurs de français et de philosophie: faut-il adapter les programmes aux étudiants tels qu'ils sont ou, au contraire, maintenir des exigences propres à l'enseignement collégial? Pour la conscience de ces professeurs, le dilemme signifie ou bien la «secondarisation» des cours, ou bien l'élimination de plusieurs étudiants. Les statistiques du SRAM contribuent à mieux identifier l'enjeu actuel qui tiraille la conscience des éducateurs. En comparant la cohorte des étudiants de 1980 avec celle de 1986, le SRAM en arrive à la conclusion que, «à notes égales au secondaire, les étudiants de 1986 réussissent moins bien à leur première session au collégial que ceux de 1980»[9]. Le phénomène de l'abandon des étudiants qui se situe entre 35 et 40 p. cent depuis 1976 pourrait donc s'accentuer.

---

(4) Conseil supérieur de l'éducation, La formation fondamentale et la qualité de l'éducation, rapport annuel 1983-1984.

(5) Conseil supérieur de l'éducation, Le collège, 1975.

(6) Ministère de l'Éducation, Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps, 1978.

(7) Ministère de l'Éducation, Règlement sur le régime pédagogique du collégial, 1984.

(8) Inspirées par l'ouvrage de l'universitaire Théodore R. Sizer, Horace's Compromise, Houghton Mifflin Company, Boston 1984, les "Essentiel Schools" forment une coalition autour de neuf principes à partir desquels se développe une formation centrée sur les "essential skills" d'ordre intellectuel.

(9) Ronald Terril, L'abandon scolaire au collégial, une analyse du profil des décrocheurs, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, janvier 1988.

Que se passe-t-il? On peut tout au plus évoquer, sans pouvoir identifier des causes précises, les grandes transformations qui ont marqué l'enseignement secondaire depuis le début des années 80: opération «nouveaux programmes», nouveau régime pédagogique, intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les classes régulières, abolition des «voies» régulière, enrichie et allégée qui commandaient des programmes d'études particuliers. Désormais, des programmes d'études communs encadrent la formation de groupes d'élèves de plus en plus hétérogènes au secondaire.

Quelles que soient les explications au phénomène accru des échecs et des abandons au cégep, des actions reliées à la gestion pédagogique ont été mises de l'avant par les administrations locales, associant conseillers et professeurs à diverses mesures correctives: centres d'apprentissage, entraide entre pairs, cours axés sur les méthodes et les techniques d'apprentissage, cours de rattrapage dans les matières où les acquisitions de connaissances et les compétences apparaissent nettement déficientes. On songe même à introduire une pré-session qui jouerait le rôle d'une propédeutique et réaliserait une mise à niveau complète des étudiants incluant les attitudes, les contenus, la gestion du temps.

L'enseignement collégial fait face à un défi majeur: comment rendre les étudiants aptes à poursuivre de véritables études collégiales? Au coeur des arrimages interordres, par-delà les cours protégés par des préalables, ce sont les apprentissages essentiels, non protégés par des préalables, qui sont en cause. Face à ce défi majeur, les mesures correctives peuvent-elles suffire? L'enseignement collégial remplirait-il pleinement son rôle s'il concentrait toutes ses énergies à colmater les brèches dans la formation des étudiants?

Le problème, me semble-t-il, est plus large et plus profond. Il impose des mesures préventives avant les mesures correctives. C'est le problème auquel sont confrontés les systèmes d'éducation modernes, celui de l'hétérogénéité et du traitement de l'hétérogénéité. Je me suis exprimé sur ce sujet dans votre revue *Pédagogie collégiale*[10]. Ce que je veux rappeler ici, c'est que le traitement de l'hétérogénéité n'est pas seulement une tâche nouvelle pour les professeurs dans les classes; c'est désormais un aspect majeur du rôle pédagogique de l'ordre d'enseignement collégial et de l'ordre d'enseignement secondaire. En abolissant les «voies», l'enseignement secondaire répondait à des impératifs de démocratisation et tentait d'éliminer toute forme de discrimination et ce qu'on pourrait appeler des filières en cul-de-sac. Cependant, le traitement pédagogique des masses hétérogènes d'élèves n'était pas, pour autant, réglé. L'urgence pour le secondaire de s'atteler à cette tâche reflue, maintenant, au cégep.

Parmi les solutions possibles, j'ai avancé dans l'article auquel je faisais référence plus haut, celle de la pédagogie différenciée. Cette solution, qui est adoptée par le système éducatif français, n'est pas magique. Néanmoins, elle vaut la peine d'être étudiée et expérimentée. Elle a l'avantage d'engager, dans le traitement de l'hétérogénéité, non seulement les professeurs dans les classes, mais aussi les établissements d'enseignement et de larges pans du système d'éducation.

Étant donné la place importante que l'enseignement collégial occupe en pédagogie et à cause aussi de sa position stratégique entre le secondaire et l'université, le cégep pourrait exercer ici un leadership inspirateur. Des colloques, comme le colloque actuel, peuvent avoir des effets positifs sur la pédagogie collégiale. Cependant, de plus en plus, c'est de la concertation interordres que viendront les solutions à des problèmes qui, de toute façon, débordent les limites d'un seul ordre d'enseignement.

Rôle du cégep dans l'orientation des étudiants

L'orientation des étudiants est apparue, dès l'origine, comme un aspect majeur du rôle de l'enseignement collégial. Comme on juge prématurée et trop hâtive l'orientation définitive des jeunes à la fin du secondaire, on attribue au cégep la tâche de «permettre à chaque étudiant, apte à poursuivre des études au-delà du niveau secondaire, de préciser progressivement son orientation».[11] Huit ans plus tard, le rapport Nadeau insiste sur le caractère «orienté» de la formation collégiale qui se manifeste notamment dans les concentrations de l'enseignement préuniversitaire et dans les spécialisations techniques. Cependant, ce caractère «orienté» de la formation collégiale ne correspond pas toujours, loin de là, à une orientation «professionnelle» ferme (entendue au sens large du terme) chez les étudiants du cégep.

Ce manque de fermeté dans l'orientation vers une profession est même devenu une caractéristique importante d'un grand nombre d'étudiants, en particulier dans les concentrations préuniversitaires. Les préalables imposés au secondaire ne facilitent pas cette orientation puisque des étudiants plus ou moins intéressés par les sciences, mais encore incertains de leur orientation, s'essaient dans ce que d'aucuns ont appelé la «voie royale» pour se garder toutes les portes ouvertes à l'université. Dans d'autres concentrations, comme celle des sciences humaines par exemple, c'est presque la moitié des étudiants qui sont pour ainsi dire «en attente» de trouver leur véritable insertion professionnelle et sociale. Ce phénomène se prolonge d'ailleurs à l'université, au cours de la première année du premier cycle et pas seulement dans les programmes contingentés où il est de plus en plus difficile à plusieurs étudiants de passer directement du collège à l'université.

On peut expliquer ce phénomène par la recherche d'identité psychosociale qui est la tâche de vie propre au jeune âge adulte comme étape significative du développement de la

---

(10) Jacques de Lorimier, "Différencier la pédagogie au cégep", dans Pédagogie collégiale, vol. 1, no 2, janvier 1988, pp. 14-18.

(11) Ministère de l'Éducation, "L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel, "Documents d'éducation no 3", Québec, 1967, p.6.

personne. Cependant, des indices culturels contemporains semblent actuellement influencer l'orientation et la gestion du temps consacré aux études par les étudiants, au collège et à l'université. En effet, le travail rémunéré à l'extérieur occupe jusqu'à 70 p. cent des étudiants. À une semaine de 45 heures, normalement constituée de cours, de laboratoires ou d'ateliers et de travail intellectuel personnel des étudiants, peuvent s'ajouter jusqu'à 20 heures de travail rémunéré à l'extérieur.

Cette manifestation de la culture actuelle des étudiants n'est pas sans affecter l'intérêt pour les études, la fermeté de l'orientation et l'allongement de la formation. Plusieurs vont jusqu'à penser que certains étudiants «planifient» leurs abandons, avant la date fatidique, de manière à n'être pas accaparés par des cours jugés trop exigeants. La formation collégiale tendrait ainsi à s'allonger d'au moins une session pour l'enseignement préuniversitaire, alors que deux sessions s'ajouteraient aux six sessions prévues pour les programmes techniques. Bien sûr, l'allongement des études pourrait être associé à l'orientation professionnelle assez bien définie d'un étudiant désireux de profiter dès maintenant des avantages d'un adulte qui gagne de l'argent. Cependant, les incertitudes reliées à l'orientation vers la profession entretiennent la propension à ne pas s'embarquer trop vite dans une direction qui engagerait prématurément un avenir non encore décidé.

Le rôle du cégep dans l'orientation des étudiants, attribué à l'origine de l'ordre d'enseignement collégial, est donc soumis aujourd'hui à une véritable épreuve. Les solutions ne peuvent pas être purement individuelles, étudiant par étudiant. Les services de consultation, qu'ils soient rattachés aux affaires étudiantes ou aux services pédagogiques, ont conscience d'avoir une vue globale des programmes et du cheminement complet des étudiants. Sans doute, dans une perspective de prise en charge de l'orientation des étudiants, les administrations locales devraient-elles renforcer plutôt que diminuer les ressources directement affectées à l'affermissement de l'orientation professionnelle des étudiants. Toutefois, ces services devront examiner leur attitude qui ne peut raisonnablement les placer «du côté des étudiants» au détriment des études de ces derniers.

Par ailleurs, les administrations locales sont tentées de resserrer la gestion hebdomadaire du temps de telle sorte que les trous dans la plage horaire ne soient plus automatiquement situés le jeudi et le vendredi après-midi. On contrerait ainsi directement les périodes favorables au travail étudiant rémunéré à l'extérieur, mais aurait-on contribué efficacement à l'amélioration de l'orientation des étudiants? On peut être d'accord avec l'assertion «Enseigner, c'est résister»[12] et être convaincu que le travail intellectuel s'accommode mal de trop de distractions. De plus, l'utilitarisme n'est guère favorable à l'acquisition d'une formation fondamentale. Le dilemme est de taille, mais il ne m'appartient pas de le trancher. Il reste que les mesures prises par l'enseignement collégial auront une influence sur la suite de la formation à l'université, puisque elle aussi est aux prises avec des problèmes d'orientation et de travail rémunéré des étudiants.

Rôle de synthèse et de cohérence

Je termine mon exposé en évoquant un quatrième rôle de l'enseignement collégial que j'ai appelé rôle de synthèse et de cohérence. Ce rôle récapitule certains aspects évoqués précédemment et pourrait contribuer à donner à l'orientation des étudiants de cégeps une stature qu'elle n'a pas encore. Ce rôle est directement issu de la caractéristique de la formation collégiale qui doit être fondamentale en ce sens qu'elle explore progressivement les fondements historiques et critiques des grands problèmes et des grands défis dans un champ concentré du savoir. Il s'appuie sur le rôle de l'enseignement secondaire qui est de favoriser l'acquisition d'une formation générale à travers un large éventail de disciplines. Il donne graduellement accès au rôle de l'université qui consiste à parfaire une formation spécialisée tout en contribuant à l'enrichissement de la formation générale et à l'approfondissement de la formation fondamentale.

Ce résumé des rôles respectifs des ordres d'enseignement dans la formation continue des étudiants constitue, toutefois, un projet considérable qui est, aujourd'hui, l'objet de nombreuses interrogations. Je dis un mot du secondaire et de l'université auxquels le collégial est arrimé, mais je m'attarde surtout à l'enseignement collégial.

Il n'est pas étonnant que l'arrimage entre le secondaire et le collégial soit difficile, puisque le secondaire constitue, dans plusieurs pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (O.C.D.E.), le problème principal des systèmes éducatifs. À tel point que plusieurs penseurs et pédagogues remettent pour ainsi dire l'ensemble du secondaire sur leur planche à dessin pour en redessiner les orientations et les contenus. Cette attitude est répandue chez plusieurs auteurs américains. J'ai mentionné le cas des *Essential Schools*. On peut encore penser à l'équipe de Adler[13] qui propose un curriculum et une approche renouvelés pour le secondaire; cette proposition a quelques affinités avec les propos récents d'Allan Bloom sur la fréquentation des grands auteurs.[14]

Même si la formation secondaire était entièrement redessinée d'après les meilleurs plans des penseurs et des pédagogues, il resterait toujours un rôle irremplaçable au cégep, celui d'établir une cohérence entre les divers aspects de la formation générale acquise et les premiers approfondissements d'un champ particulier du savoir. Cependant, la structure en

(12) Neil Postman, op. cit.

(13) Mortimer J. Adler, The Paideia Proposal: An Educational Manifesto, New York, Macmillan, 1982.
Mortimer J. Adler, Paideia Problems and Possibilities, New York, Macmillan, 1983.
Mortimer J. Adler, The Paideia Program: An Educational Syllabus, New York, Macmillan, 1984.

(14) Allan Bloom, L'âme désarmée - Essai sur le déclin de la culture générale, 1987.

trois blocs, qui n'a jamais vraiment été remise en question depuis l'origine des cégeps, ne rend pas cette cohérence aisée et recouvre encore des disparités considérables d'une concentration à l'autre; tantôt c'est l'éparpillement des disciplines, tantôt c'est une cohérence imposée d'ailleurs, par trop de préalables, tantôt c'est une cohérence un peu fermée sur elle-même qui admet difficilement l'apport des cours communs et des cours complémentaires, tantôt c'est une cohérence diluée dans une concentration dont les cours servent de complémentaires pour beaucoup d'étudiants.

On tente donc de remettre à l'ordre du jour l'approche-programme qui avait été mise de l'avant par le rapport Nadeau en 1975 et qui correspond à cette formation «orientée» dont on a parlé plus haut. Toutefois, l'approche-programme ne constitue pas, en elle-même, une garantie que la formation fondamentale au sens large et au sens strict y sera accomplie. L'analyse des fondements et la synthèse des savoirs demeurent des entreprises difficiles bien qu'indispensables. À ce propos, l'exemple du baccalauréat international va certainement aiguillonner l'enseignement collégial par le fait que ce programme de formation favorise indubitablement des capacités reliées à la formation fondamentale. Les cégeps qui expérimentent ce régime pourraient en témoigner.

Enfin, si l'enseignement collégial s'acquittait parfaitement de son rôle, il resterait encore à l'université celui de parfaire une première synthèse réussie au cégep. La formation générale n'est pas acquise une fois pour toutes, ni au secondaire, ni au cégep. Elle ne s'enrichit pas seulement par l'addition d'éléments nouveaux, comme la philosophie par exemple s'ajoute, au cégep, à titre de matière nouvelle par rapport aux matières du secondaire. Elle peut acquérir plus de densité et établir des liens plus intenses entre les divers champs du savoir. Quant à la formation fondamentale, on ne la désirerait pas tant au premier cycle de l'université, si on ne constatait pas une sorte de collusion implicite entre les professeurs spécialistes et les étudiants utilitaires pour qui la recherche des fondements n'a guère d'attrait. Cette recherche des fondements acquerra peut-être plus de consistance au premier cycle de l'université, si elle prend appui sur cette formation «orientée» et cohérente que le rapport Nadeau attribuait aux cégeps. Il en résulterait probablement une formation spécialisée, de pointe sans être pointue, parce qu'elle s'enracinerait dans une formation générale solide et ne craindrait pas de se soumettre à l'épreuve des fondements.

J'ai donc abordé successivement quatre rôles qui appartiennent à l'ordre collégial, sans pourtant lui être totalement exclusifs: rôle dans la continuité de la formation, rôle pédagogique, rôle dans l'orientation des étudiants, rôle de synthèse et de cohérence. Chacun de ces rôles comporte des défis propres que le cégep ne saurait supposer réglés au secondaire, ni ne saurait remettre à l'université. C'est en définitive par une vigoureuse prise en charge des rôles de chaque ordre d'enseignement et par une coopération interordre que les défis reliés à ces rôles pourront être efficacement surmontés.

Communication de
Claude GAUTHIER
Président
Commission de l'enseignement professionnel
Conseil des collèges

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET LE MARCHÉ DU TRAVAIL DANS UNE PERSPECTIVE DE FORMATION FONDAMENTALE

Depuis quelques années, plusieurs organismes et divers intervenants ont tenté de préciser le concept de formation fondamentale qui est, rappelons-le, la caractéristique de l'enseignement collégial. Le Conseil des collèges a démontré, dans son rapport annuel de 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, qu'il fallait que le milieu collégial dans son ensemble travaille à préciser ce concept. D'après le Conseil, une telle démarche permettrait de mieux cerner les divers changements pédagogiques qui doivent être apportés à l'enseignement collégial afin d'améliorer la qualité de la formation donnée.

Le présent colloque s'inscrit dans cette démarche. Les organisateurs m'ont demandé de traiter de la relation qui existe entre la formation professionnelle et le marché du travail dans une perspective de formation fondamentale. Je suis très heureux d'aborder cette question car, trop souvent, on traite de l'enseignement professionnel à partir de l'expérience acquise dans l'enseignement général sans trop se soucier de savoir si celle-ci s'applique ou non à l'enseignement professionnel.

La formation professionnelle collégiale est organisée pour répondre essentiellement à deux grands objectifs: la formation intégrale de la personne, dans toutes ses dimensions; la préparation à l'exercice de diverses fonctions sur le marché du travail par l'acquisition d'assises, de concepts, de principes et de savoir-faire dans une discipline.

Est-il pertinent, aujourd'hui, de poursuivre ces deux objectifs ou vaudrait-il mieux se concentrer sur un enseignement spécialisé d'où seraient exclus tous les cours visant au développement de la personne? Pour répondre à cette question de fond, il faut bien cerner les qualifications que devront posséder les individus pour évoluer dans la société au terme des études collégiales.

La société de demain

La société de demain sera, tout comme la société d'aujourd'hui, caractérisée par son évolution continuelle tant sur le plan social que sur le plan économique. Sans faire un tour exhaustif de tous ces changements, j'aimerais en mentionner quelques uns:

• Sur le plan social

- L'information fait ressortir davantage les problèmes nationaux, internationaux et mondiaux qui confrontent les sociétés: pollution, disparité au niveau du partage des ressources, guerres dans diverses parties du monde, etc. Les individus seront amenés à prendre position face à ces problèmes, donc à analyser toutes ces informations avant d'arrêter leur propre opinion.

- La mosaïque culturelle du Québec sera modifiée par la venue de personnes originant de toutes les parties du monde. Ceci demandera une ouverture d'esprit pour comprendre des gens de cultures très différentes et pour apprendre à travailler avec eux.

• Sur le plan économique

- Les individus ne doivent pas s'attendre à exercer, pendant toute leur vie, l'activité pour laquelle ils ont été formés. L'évolution des connaissances et des techniques s'effectuant à un rythme de plus en plus rapide, il ne suffira plus de s'alimenter toute une vie au même fond de connaissances et de techniques acquises lors de la formation initiale. Il faut donc s'assurer que le champ couvert par la formation initiale soit plus vaste afin de favoriser la mobilité, l'adaptation et, le cas échéant, la réorientation, tout cela dans une perspective d'éducation permanente. D'où la nécessité de préparer l'individu à apprendre à apprendre.

- L'étendue des connaissances et des techniques est si vaste qu'il est impensable qu'une seule personne puisse les posséder toutes de façon substantielle. Il est donc nécessaire de donner les bases du savoir et d'apprendre aux individus à transférer ce savoir dans tous les domaines apparentés. Il est donc important de favoriser des regroupements par famille d'autant plus que les emplois sont souvent difficiles à trouver et qu'il devient de plus en plus hasardeux de prévoir quelle sera la nature des tâches à effectuer.

- Le milieu du travail a subi, et subira encore, de profondes modifications technologiques dans l'organisation même du travail. Aussi, les employeurs et la société en général expriment de nouvelles attentes par rapport à la formation professionnelle et à son rôle face au développement socio-économique. Les emplois d'aujourd'hui, et probablement encore plus ceux de demain, exigent que les techniciens et techniciennes possèdent une bonne capacité d'analyse et de synthèse, un esprit critique et un jugement sûr. Ils devront également faire preuve d'une bonne capacité à communiquer autant oralement que par écrit, à travailler en équipe et démontrer un esprit créatif et imaginatif.

Organisation de l'enseignement professionnel

L'enseignement professionnel collégial doit donc préparer l'étudiant ou l'étudiante à répondre aux besoins du marché du travail tout en évitant d'asservir sa formation à des besoins pointus, dictés par des impératifs économiques de courte durée. Cet enseignement doit également leur donner les connaissances de base qui leur permettront de s'adapter à un marché du travail en constante évolution. De plus, il devra donner à ces futurs techniciens et techniciennes une bonne compréhension de leur environnement social et professionnel et un esprit critique par rapport à celui-ci.

L'évolution que je viens de décrire n'est pas propre au Québec. Les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économique (O.C.D.E.), dont fait partie le Canada, arrivent aux mêmes constats. Dans un rapport sur la *Formation après la scolarité obligatoire*, publié en 1986, ces pays membres préconisent certaines dispositions pour faire en sorte que le système d'enseignement prépare les individus à oeuvrer dans une société et un milieu de travail en constante évolution. Permettez-moi d'en citer quelques-unes:

- élargir les fondements de la formation initiale;
- regrouper les professions par famille;
- déterminer les qualifications transférables de manière à ce que le champ couvert par la formation initiale soit plus vaste;
- faire en sorte que la formation générale conduise progressivement à une formation spécialisée;
- doter la population active de la faculté d'adaptation que réclame la rapidité de l'évolution économique et sociale.

Depuis la création des cégeps, l'enseignement professionnel est conçu selon cette approche. Pour préparer les étudiantes et les étudiants à exercer diverses fonctions sur le marché du travail, tout en souscrivant aux objectifs généraux de l'enseignement collégial, plusieurs programmes ont été élaborés. Nous les retrouvons généralement dans cinq grands secteurs: techniques biologiques, techniques physiques, techniques humaines, techniques de l'administration et arts. Ces programmes se subdivisent en trois catégories:

•Les programmes d'état

Les programmes d'État sont situés dans la première catégorie. C'est le ministre qui établit ces programmes, précise les objectifs, fixe le nombre d'unités attachées à chaque cours et le nombre total d'unités que comporte chaque programme. Parmi ces programmes, nous retrouvons:

- Environ 150 programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (D.E.C.) dont l'objectif est la formation fondamentale et professionnelle de la clientèle jeune.

- Environ 60 programmes conduisant au certificat d'études collégiales (C.E.C.) dont l'objectif est la formation fondamentale et professionnelle de la clientèle adulte. Ces

programmes ne sont pas tous actifs en même temps. Il sont de plus en plus donnés dans le cadre des priorités établies par les accords Québec-Ottawa sur la formation professionnelle.

- Environ une vingtaine de programmes conduisant au diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (D.P.E.C.) dont l'objectif est le perfectionnement professionnel des techniciennes et des techniciens pour leur permettre de suivre l'évolution rapide des technologies. Seuls quelques-uns de ces programmes sont actifs actuellement.

• Les programmes d'établissement

Dans la deuxième catégorie, nous retrouvons les programmes d'établissement. Les collèges ont le mandat d'élaborer ce type de programmes pour répondre à des besoins particuliers de formation de certains étudiants et étudiantes. Ces programmes doivent toutefois être soumis à l'approbation du ministre. Parmi ceux-ci, nous relevons environ 160 programmes conduisant à une attestation d'études collégiales (A.E.C.). Ces programmes sont aussi offerts en partie dans le cadre des accords Québec-Ottawa.

• Formation sur mesure

Dans la dernière catégorie, sont regroupés de multiples programmes courts donnés dans le cadre de la formation sur mesure. L'objectif de ces programmes, donnés dans le cadre des accords Québec-Ottawa, consiste à répondre aux besoins spécifiques d'une clientèle originant du milieu du travail. L'enseignement professionnel collégial dispose donc d'une quantité appréciable de programmes visant à préparer les individus à occuper diverses fonctions sur le marché du travail. Certains s'adressent plus particulièrement aux jeunes en phase de formation initiale alors que d'autres s'adressent aux adultes en phase de perfectionnement ou de formation initiale.

Règlement sur le régime pédagogique du collégial

Nous retrouvons la philosophie qui doit inspirer ces programmes de formation dans le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. Celui-ci stipule que le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial réside dans le fait qu'il est appelé à dispenser une formation fondamentale. Il définit cette formation comme suit: «La formation fondamentale se définit d'abord par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques. Mais la formation fondamentale vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation.»[1]

Le Règlement sur le régime pédagogique du collégial fait de la formation fondamentale le principe intégrateur des composantes du programme d'études même si, comme on le constate à la lecture de la définition ci-dessus, ce concept demeure imprécis. De plus, le Règlement retient la polyvalence comme étant le principe d'organisation des études. Or, malheureusement ce concept n'est pas plus explicite que le premier. Il faut consulter un document moins connu, soit le *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial* pour en comprendre le sens. On y présente la polyvalence comme étant: «...le caractère d'une formation qui conduit à l'exercice de plusieurs fonctions ou à des fonctions suffisamment larges pour s'adapter à des milieux différents d'un même secteur. Cette mobilité repose sur la capacité de transférer les connaissances et les habiletés et de les utiliser dans des contextes divers...

La polyvalence s'acquiert grâce à des programmes de formation qui sont axés sur des apprentissages de base larges, tranférables et multiplicateurs, permettant le développement des capacités individuelles d'adaptation, de perfectionnement et de recyclage rapide.»[2]

Dans ce même document on lit: «La polyvalence se manifeste dans l'équilibre entre les éléments qui constituent le programme. De ce point de vue, un programme conduira à une formation polyvalente si les choix qui concernent la spécialisation n'entraînent pas de rupture avec d'autres spécialisations apparentées... Ces conditions sont recherchées dans l'élaboration des programmes sous des formes diverses: regroupement de programmes en familles, établissement de troncs communs et de voies de sorties multiples,, voies de passage simplifiées d'un programme à l'autre et d'un ordre d'enseignement à l'autre...»[3]

Étant donné l'imprécision de ces deux concepts il est difficile pour les divers intervenants et intervenantes du milieu collégial de bien saisir les objectifs fondamentaux poursuivis par l'enseignement collégial. Aussi, dans le vécu, certains gestes posés vont à l'encontre de ces objectifs comme je vais le démontrer.

Le vécu dans l'enseignement professionnel collégial

Le cégep est le résultat de l'intégration de diverses institutions qui existaient avant 1968, année de la création des premiers cégeps. Ces institutions avaient des missions différentes et des approches pédagogiques différentes. Dans les collèges classiques de l'époque, on apprenait tout ce qui était considéré

---

(1) Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, 1984, p.7.

(2) Gouvernement du Québec, Direction des affaires éducatives, Cadre de référence pour l'élaboration , la révision et l'évaluation des programmes au collégial, principes et orientations, 1984, pp. 25-26.

(3) Ibidem, p. 27.

comme «noble»: développement de la pensée, développement de l'esprit critique, de l'esprit logique, analytique et synthétique ainsi que la maîtrise de la langue. Dans les divers instituts, on développait la maîtrise des connaissances techniques, c'est-à-dire une connaissance très spécifique de la science appliquée dans un domaine donné et restreint; l'enseignement du français et des sciences était très limité et l'enseignement conduisant au développement de la personne était inexistant à l'exception d'un cours de sociologie du travail.

À la création des cégeps, on a voulu enrichir la formation postsecondaire de l'ensemble des jeunes en introduisant des cours de formation générale pour tout le monde. On retrouve donc cette formation dans les cours obligatoires qui visent à faire acquérir les assises de la langue et de la pensée ainsi que dans les cours complémentaires qui doivent venir compléter la formation personnelle de l'étudiant et de l'étudiante. De plus, dans le secteur professionnel, un troisième volet vient compléter la formation: ce sont les cours de spécialisation qui visent la formation fondamentale dans un domaine donné des connaissances ainsi qu'une spécialisation de niveau technique.

À l'étape de la mise en place des programmes, alors que l'accent fut mis sur le développement des cours, on ne porta aucune attention sur les liens qui doivent exister entre les différents cours d'un programme. Le souci de cohérence fut totalement absent à cette étape. Il faudra attendre quelques années avant que l'on ne trouve une certaine cohérence entre les cours donnés dans le même champ disciplinaire. Permettez-moi de citer à titre d'exemples, la séquence de cours introduite assez tardivement dans les cours de philosophie de certains collèges ainsi que l'absence presque totale de liens entre les cours de service et la spécialisation.

Du côté de l'enseignement professionnel, cette cohérence dans le champ disciplinaire fut introduite plus rapidement que dans la majorité des programmes, car les connaissances enseignées dans un cours étaient nécessaires pour comprendre ce qui allait suivre. Cette cohérence apparaît de plus en plus clairement dans les programmes révisés. Pour les cours de spécialisation, les objectifs poursuivis par l'ensemble des cours ainsi que les objectifs de chacun des cours sont bien définis: des logigrammes indiquent les cheminements souhaités pour chacun des cours de la spécialisation. Pour les autres cours du programme, rien! Pourtant, le ***Règlement sur le régime pédagogique du collégial*** nous présente le programme comme étant un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation.

L'organisation de l'enseignement en fonction des disciplines n'est pas de nature à favoriser une cohérence dans l'ensemble de la formation. Plusieurs départements disciplinaires trouvent que tout ce qui est important relève de leur discipline et des comités pédagogiques disciplinaires ne se gênent pas pour trancher dans les cours relevant des disciplines de service ou encore pour remplacer des cours du tronc commun ou carrément remplacer des troncs communs par des cours plus spécialisés. Certains programmes révisés cumulent des contenus de cours et des niveaux de spécialisation trop poussés qui vont à l'encontre des objectifs de polyvalence que doit poursuivre l'enseignement collégial.

Comment cette emphase sur la discipline se traduit-elle concrètement dans la vie des étudiantes et des étudiants du secteur professionnel? La Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges a eu l'occasion de le vérifier lors de ses rencontres avec des étudiantes et des étudiants dans le but de préparer son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial professionnel en 1985-1986. J'aimerais citer des passages de ce rapport: «Ils (les étudiants et les étudiantes) comprennent mal la raison d'être des cours communs obligatoires ou des cours complémentaires. Ils constatent le peu d'importance attachée par leurs enseignants de spécialisation à ces blocs de cours...

Dans la mesure du possible, ils s'adaptent. Très vite, ils apprennent à identifier les cours complémentaires les moins exigeants et à éviter les enseignants réputés être les plus difficiles. Leurs choix de cours complémentaires se font à l'intérieur des limites du système et visent à minimiser l'impact sur ce qu'ils considèrent comme leur charge de travail principale.

...Centrés sur leur spécialisation professionnelle et les cours qui y sont directement reliés, ils consacrent peu de temps aux cours communs, si ce n'est juste assez pour réussir.

... les étudiants du secteur professionnel, dans la vaste majorité des cas, se «plient» aux exigences des cours communs de français et de philosophie non par goût, ni par conviction de leur importance, mais par pragmatisme.»[4]

À l'occasion de cette consultation, la Commission a pu également rencontrer des employeurs pour évaluer leur degré de satisfaction face à la formation donnée au collégial. Elle note dans son rapport que:

«...les employeurs consultés, ainsi que d'anciens diplômés, ont peu de critiques face à la formation professionnelle, sauf en ce qui a trait à la capacité des collèges de développer chez les étudiants un fonctionnement autonome, de l'initiative et la capacité de faire la synthèse de l'ensemble des éléments qui concourent aux décisions immédiates et prospectives en milieu de travail.»[5]

Les employeurs soulignent également des lacunes en communication orale et écrite.

Ces résultats ne sont nullement surprenants. Même si l'enseignement général cohabite avec l'enseignement professionnel depuis vingt ans, de profondes méconnaissances subsistent de part et d'autre. La Commission relève dans ce même rapport que les professeurs qui enseignent dans le secteur général sont souvent peu familiers avec les objectifs des pro-

(4) Conseil des collèges, Commission de l'enseignement professionnel, L'état et les besoins de l'enseignement professionnel, rapport 1985-1986, 1986, pp. 21-22.

(5) Ibidem, p. 33.

grammes professionnels et les caractéristiques des étudiants qui les fréquentent. Leurs approches pédagogiques ne tiennent souvent pas compte des besoins et des mécanismes d'apprentissage propres aux étudiantes et aux étudiants de ce secteur. Quant aux professeurs de l'enseignement professionnel, peu d'entre eux connaissent les objectifs des cours obligatoires. Pour ceux-là, la formation donnée par ces cours n'est pas importante et ils considèrent qu'elle enlève du temps à la «vraie formation».

Les solutions possibles

Les lacunes soulevées précédemment proviennent d'une vision segmentée de l'enseignement collégial. L'imprécision dans les concepts de formation fondamentale et de polyvalence a sans doute favorisé une telle segmentation. Or, la formation au collégial ne s'acquiert pas dans un seul cours ni même dans un bloc de cours. La formation se fait à travers un programme, constitué en un tout cohérent, où, à partir d'assises solides, se développent des compétences qui se cumulent, s'interrelient et s'améliorent. C'est la vision de l'enseignement professionnel que privilégie la Commission de l'enseignement professionnel. Dans son rapport annuel de 1982-1983 elle définit ainsi ce qu'elle entend par un programme intégré de formation:

«Un programme dont les objectifs de formation professionnelle et personnelle sont définis avec précision et dont tous les cours sont conçus comme des moyens pour atteindre ces mêmes objectifs. La structure du programme et les méthodes pédagogiques utilisées favorisent à la fois la cohérence et la concertation. À l'intérieur d'un tel programme, les liens entre les divers cours sont clairement identifiables, volontairement poursuivis et pleinement exploités. Penser en termes de programme de formation, c'est en effet élargir chacun des contenus de cours à la dimension d'ensemble dans laquelle un cours se situe.»[6]

On retrouve cette «approche-programme» dans les plans d'action pour améliorer la qualité du français: tous s'entendent pour dire que c'est l'ensemble des cours qui doivent avoir cette responsabilité et non pas un cours en particulier. Le nouveau programme en soins infirmiers a aussi été conçu selon cette approche. Il est élaboré autour de cinq grands fils conducteurs: connaissance de la personne, démarche de soins, communication, engagement professionnel et évaluation de soi. Des objectifs de formation reliés à chacun de ces fils conducteurs ont été assignés à chacune des disciplines: français, philosophie, éducation physique, cours complémentaires, biologie, psychologie, sociologie et soins infirmiers. À titre d'exemple, pour le fil conducteur intitulé «connaissance de la personne», il sera demandé à la philosophie de traiter de la «philosophie et l'homme» sous l'angle de l'essence et de l'existence, la liberté, la volonté, la raison, le conscient et l'inconscient. Le fait d'inclure des objectifs de cette nature oblige les professeurs de l'ensemble des disciplines à se parler et à mieux se comprendre et se respecter. Il me semble également que des étudiantes et des étudiants de ce programme acquièrent ainsi une perspective bien différente pour tous les cours qui se retrouvent en dehors de leur champ de spécialisation car on leur présente un plan d'ensemble de formation où le tout est harmonisé de façon cohérente.

Afin d'améliorer la qualité de la formation qui est donnée dans l'enseignement professionnel collégial, c'est probablement l'approche-programme qu'il va falloir adopter. Je voudrais souligner que nous n'avons pas besoin de changer de fond en comble l'organisation de l'enseignement pour y arriver puisque de tels programmes sont mis sur pied dans le cadre de la structure collégiale actuelle.

(6) Conseil des collèges, Commission de l'enseignement professionnel, Rapport annuel 1982-1983, p. 5.

Chapitre II
La formation fondamentale ici et ailleurs

II — La formation fondamentale ici et ailleurs

Communication de
Paul-Émile GINGRAS
Directeur général
Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.)
Jacques LALIBERTÉ
Membre du G.R.A. de PE.R.F.O.R.M.A.
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

LE DOSSIER-SOUCHE DU C.A.D.R.E.

Introduction (P.-É. Gingras)

Durant les années soixante, les pays occidentaux ont procédé en profondeur à une réforme scolaire visant une large démocratisation de l'enseignement; ils ont rendu l'éducation accessible à l'ensemble des jeunes, aux adultes et assuré une place normale aux femmes. Relevant les défis d'une société scientifique et technologique, ils ont largement développé l'enseignement professionnel et la formation par les sciences.

Depuis 1975, ces mêmes pays s'interrogent sur les résultats de la réforme, sur la qualité de l'éducation et particulièrement sur la qualité de la formation fondamentale acquise par l'étudiant à l'école, au collège, à l'université.

Le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.) a comme mission de contribuer au progrès de l'éducation au Québec par ses services, dont un centre de documentation, la revue *Prospectives* et la recherche. Depuis 1980, les études menées par le C.A.D.R.E. ont eu, comme axe prioritaire, la formation fondamentale.

Au cours des dernières années, l'équipe du C.A.D.R.E. a élaboré un dossier-souche sur la formation fondamentale, soit l'état de la documentation et de la recherche et le bilan des réalisations et des besoins en divers pays relativement à la formation fondamentale. Le dossier-souche veut servir de base à la réflexion, à de nouvelles études, à des expérimentations: il s'agit de «faire souche» à l'aide d'un dossier de départ. C'est un besoin reconnu que la nécessité de diffuser les résultats de la recherche. En d'autres pays, on publie des «notes de synthèse», des revues de littérature, un «state of the art». Au Québec, nous avons opté pour le dossier-souche.

L'enquête a été menée dans quatre pays: États-Unis, Canada anglais, France et Angleterre. Le dernier volet du dossier nous ramène au Québec où la situation est analysée avec l'éclairage obtenu hors du Québec.

L'organisation des volets du dossier-souche s'ajuste à la réalité de chacun des pays, mais, toujours, se retrouvent trois dimensions:

- comment se pose la question;
- les concepts et les orientations;
- les applications, expérimentations et incidences pédagogiques.

Cette conception du dossier-souche a présidé à l'aménagement du présent atelier.

La formation fondamentale en Angleterre et au Canada anglais (P.-É. Gingras)

En Angleterre

Les entrevues et la documentation sur lesquelles s'appuie notre rapport nous ont fait retenir trois principaux lieux et objets de réflexion sur la formation fondamentale en Angleterre:

- le programme d'études des 11-16 ans;
- la formation des jeunes de 16-19 ans;
- l'avenir de l'enseignement supérieur.

Les études secondaires que poursuivent les jeunes de 11 à 16 ans sont réparties en deux cycles: le premier, de trois ans et le deuxième, de deux ans. Les examens conduisant aux certificats portent sur les matières étudiées au deuxième cycle. Traditionnellement, le **programme d'études des 11-16 ans** en est un de formation de base. En Angleterre, comme dans les autres pays, on a progressivement introduit, en quatrième et cinquième secondaire, des matières optionnelles et un enseignement professionnel. Matières obligatoires et matières optionnelles ont des parts sensiblement égales dans le programme de ces deux dernières années du secondaire. La situation pose la question de la formation fondamentale à ce niveau des études. Dans ce débat, un document nous semble particulièrement intéressant: *Curriculum 11-16, Working papers by H .M. Inspectorate: a contribution to current debate*[1].

À la description de la structure et des cheminements scolaires, le lecteur aura perçu dans le système d'éducation anglais une zone grise qui se situe entre les études secondaires et l'enseignement supérieur ou le marché du travail. À la fin du secondaire, soit vers 16 ans, le jeune qui se destine à l'université, où il ne sera admis en pratique qu'à 18 ans, entrera dans la «sixth form», soit dans les collèges qui offrent spécifiquement ce cours («Sixth Form Colleges»), soit dans des collèges d'enseignement postobligatoires («Colleges of Further Education»), soit dans des établissements rattachés à des écoles secondaires. Le jeune qui se prépare au marché du travail s'inscrit dans les «Colleges of Further Education» ou dans des écoles spécialisées dans l'enseignement des techniques, des arts ou du commerce. Il existe donc une grande diversité de

(1) Département of Education and Science, London, H.M.S.O., 1977, 84 p.

formations offertes aux 16-19 ans, dû à la diversité des établissements, des orientations et des «autorités locales» dont relèvent ces institutions et leurs programmes d'études. Ce niveau d'études que l'on commence à identifier en Angleterre comme l'enseignement tertiaire, cette **formation des jeunes de 16-19 ans**, nous apparaît la préoccupation dominante en Angleterre[2]. Et les questions qui se posent sont de l'ordre de la formation fondamentale: quelle formation de base convient-il d'assurer à ce niveau d'études, tant dans l'enseignement général que professionnel? Quelles qualités de base faut-il développer chez les jeunes de 16-19 ans qui se dirigent vers le marché du travail? Lorsque nous nous demandons comment se pose la question sur la formation fondamentale en Angleterre, il apparaît nettement dans la documentation que la formation des 16-19 ans est le point névralgique et dominant des discussions.

Le débat anglais sur **l'avenir de l'enseignement supérieur** comporte de multiples facettes: besoins de la société et des individus, structures du système binaire des universités et des instituts polytechniques, programmes d'études du premier cycle, recherche, rôle de l'État et des «autorités locales» modalités de financement. Dans ce débat, concernent spécialement la formation fondamentale, les questions relatives aux besoins des étudiants et de la société, les programmes d'études et l'enseignement. Dans le troisième chapitre de notre dossier, nous analysons la documentation relative à ces deux questions.[3]

Il nous semble que ces trois façons de poser la question de la formation fondamentale en Angleterre (programme d'études des 11-16 ans, formation des jeunes de 16-19 ans et avenir de l'enseignement supérieur) recoupent les préoccupations des éducateurs du Québec en matière de formation fondamentale et qu'elles sont propres à alimenter leur réflexion.

Au Canada anglais

L'enseignement traditionnel dans les collèges et les universités du Canada anglais est profondément marqué par une tradition britannique de formation libérale. La Faculté des Arts et des Sciences est au coeur de l'enseignement postsecondaire avec son objectif de formation fondamentale. Ce n'est vraiment qu'après la guerre de 1939-1945 que la vague technologique et scientifique a orienté les études vers la satisfaction des besoins économiques et où l'éclatement du savoir et de la recherche a transformé les études postsecondaires en études spécialisées et professionnelles.

Les collèges universitaires ont dorénavant axé la formation sur la spécialisation disciplinaire. La formation professionnelle s'est développée avec l'avènement des collèges communautaires ou, comme en Ontario, avec la création des Colleges of Applied Arts and Technologies (CAATs). Aujourd'hui, le Canada anglais s'interroge sur les résultats de ces formations disciplinaires et professionnelles. Il constate une régression évidente de la formation générale. En sont témoins les responsables du monde des affaires, l'Association des collèges communautaires du Canada, les doyens des universités.

On prend progressivement conscience des lacunes d'une formation trop étroitement spécialisée ou trop exclusivement orientée vers une carrière. La mobilité du travail remet en cause la formation de base. La qualité de l'enseignement est largement contestée. L'étudiant réussit mal à s'approprier l'héritage culturel; l'habileté à raisonner et à penser de façon critique régresse, alors que l'objet fondamental de l'éducation demeure de discipliner l'esprit, d'apprendre à analyser, à discerner, à juger. La question de la formation fondamentale se pose donc dans les termes suivants: quel est le bagage de compétences, de connaissances et de valeurs que l'étudiant doit acquérir pour s'épanouir et servir la société?

Un tel questionnement incite à réfléchir sur le concept de la formation fondamentale. Il mène les uns à instaurer, dans le programme d'études, un ensemble de cours obligatoires de base. Certaines universités proposent même des programmes spécifiquement orientés vers la formation générale. Partout, on discerne un souci commun de mieux définir les objectifs de la formation des étudiants et de repenser les programmes d'études en fonction de la poursuite d'objectifs de formation fondamentale.

La formation fondamentale en France et aux États-Unis (J. Laliberté)

• Comment s'est posée la question de la formation fondamentale au cours des dernières années

- Pour l'essentiel, le corpus documentaire que nous avons analysé concernant la formation fondamentale en France se rapporte à la période 1981-1986 au cours de laquelle le parti socialiste a été au pouvoir.

Ces cinq années ont été caractérisées par une grande effervescence sur le plan scolaire et ont notamment donné lieu à:

. une vaste opération de bilan portant sur des composantes et des caractéristiques de l'ensemble du système d'enseignement français et sur la problématique propre aux divers ordres d'enseignement; exemples: Commission du bilan (1981), Recherche en éducation et socialisation de l'enfant (1983),

---

(2) Parmi les nombreux intervenants dans le débat sur la formation des 16-19 ans, un organisme nous semble mériter une attention spéciale: la "Further Education Unit" du département de l'Éducation et de la Science, dont un rapport dresse la liste de 168 études relatives à l'enseignement postobligatoire et plus particulièrement à la formation des 16-19 ans.

(3) Les plus importants travaux sur l'enseignement supérieur, depuis le rapport Robbins (1963): "Report of the Commitee on Higher Education, sont ceux de la "Society for Research into Higher Education". Grâce à une subvention du Leverhulme Trust, la S.R.H.E. a organisé, entre 1980 et 1983, une série de séminaires et publié neuf études sur l'enseignement supérieur, en plus du rapport général "Excellence in Diversity".

rapport Schwartz sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (1981), rapport Favret sur l'école primaire (1984), rapport Legrand sur les collèges (1983), rapport Prost sur les lycées (1983), rapport du Collège de France sur les traits que devait prendre l'enseignement de l'avenir (1985);

. la production de rapports sur l'enseignement de certaines disciplines: exemples: rapport Girault sur l'histoire et la géographie (1983), rapport Nivat sur l'informatique (1983), rapport Tavlitzki sur la biologie et la géologie (1982); à ces rapports, il faut ajouter l'action de commissions nationales chargées de proposer des orientations touchant l'enseignement du français, des mathématiques, de la biologie et de la géologie, de l'histoire et de la géographie, de l'enseignement technologique;

. un débat public sur l'école et la qualité de la formation des élèves: ouvrages de Maschino, Jumilhac, Maupas, de Romilly, Milner, Hamon et Rotman, Prost et numéros spéciaux de revues telles *Esprit*, *Projet*, *Politique aujourd'hui*, *Le Débat*, *Interventions*, etc.;

. des réformes parmi lesquelles, pour les fins de notre atelier, il faut surtout retenir: la réforme des programmes du primaire et du premier cycle du secondaire et celle du premier cycle des études universitaires.

- Aux États-Unis, ces dernières années, les préoccupations touchant la formation fondamentale ont été perceptibles à travers:

. la résurgence d'intérêt pour la formation générale qui se manifeste depuis dix ans, suite à la parution de l'ouvrage *Missions of the College Curriculum* (1977) et à l'adoption, par l'Université Harvard, en 1978, d'un «core curriculum» pour les études de premier cycle universitaire, réforme qui a eu un grand retentissement et a suscité, à travers les collèges et universités de tout le pays, maints commentaires et initiatives de toutes sortes;

. une série de rapports d'envergure nationale touchant les études secondaires et postsecondaires, le plus célèbre étant le fameux *A Nation at Risk* (1983), le plus récent étant celui qui vient tout juste de paraître sous le titre *A New Vitality in General Education* (1988);

. quantité d'innovations, d'expériences et de réformes locales, menées par plusieurs centaines de collèges et d'universités des États-Unis.

• Problématique de la formation fondamentale: quelques problèmes majeurs

Dans les quelques minutes qui viennent, je voudrais pointer quelques facettes significatives de la problématique de la formation fondamentale que me suggère l'analyse de la documentation française et de la documentation américaine dont je viens de dire un mot. Je me limiterai à deux volets de la question: problèmes relatifs aux étudiants et problèmes relatifs à l'organisation des programmes de formation.

Évidemment, il ne saurait être question d'entrer dans trop de détails et d'encombrer cet exposé de données statistiques nombreuses, données qu'on pourra d'ailleurs retrouver dans nos études, si on veut en savoir davantage sur les thèmes que nous aborderons. Autre remarque préliminaire: pour cerner de façon adéquate et complète la problématique, il aurait aussi fallu évoquer des caractéristiques des systèmes d'enseignement français et américain, introduire des perspectives historiques, faire état de facteurs relatifs au corps professoral et aux établissements. Les aspects que nous évoquerons m'apparaissent tout de même parmi les plus cruciaux.

• Problèmes relatifs aux étudiants

Lorsqu'on se donne comme mission d'assurer une formation fondamentale à tous les étudiants, on se voit confronté à une série de problèmes relatifs aux étudiants qui font ressortir combien ardue et complexe peut être l'atteinte d'une telle finalité. J'en énumérerai quatre:

• Hétérogénéité de l'effectif étudiant

En France, un des problèmes les plus fréquemment signalés et auquel on travaille à apporter des éléments de solution, c'est celui que pose l'hétérogénéité du public scolaire, hétérogénéité particulièrement sensible au premier cycle du secondaire. La réforme Haby (1975) a créé ce qu'on a appelé «le collège unique» où, après l'école primaire, se retrouvent tous les enfants pour recevoir une formation secondaire commune. Mais, loin d'avoir affaire à une population unique, les enseignants se retrouvent devant des groupes constitués d'élèves manifestant «des différences considérables non seulement dans les performances cognitives (savoir lire, orthographier, calculer, raisonner, ...) mais aussi dans les attitudes face à l'école et ses activités, dans les processus de pensée, dans les cultures propres aux différents milieux et régions»[4]. Cette hétérogénéité pose des défis majeurs aussi bien pour ce qui a trait aux orientations à donner aux programmes de formation qu'à la pédagogie à mettre en oeuvre dans les classes.

Même situation pour ce qui touche l'enseignement postsecondaire. L'accès plus généralisé aux études collégiales et universitaires, de même que la diversité des fonctions remplies par l'enseignement supérieur, font qu'on est passé d'une université d'élite à une université de masse, et de l'université à ce que Clark Kerr a appelé la multiversité. Parmi les douze millions d'étudiants qui fréquentent les collèges et universités des États-Unis, plus de la moitié des étudiants du premier cycle sont des femmes, un sur six est originaire d'un groupe minoritaire, deux sur cinq ont plus de 25 ans, mois de trois sur cinq fréquentent le collège à temps complet. Les étudiants qui fréquentent les collèges communautaires, en particulier, présentent des caractéristiques sensiblement différentes de celles des

(4) Rapport Pour un collège démocratique, 1982, p. 19.

collégiens «typiques» ou traditionnels: ils sont plus âgés (29 ans d'âge médian); il y a plus d'étudiants à temps partiel que d'étudiants à temps plein; la plupart ont des emplois à temps plein ou à temps partiel... Non seulement l'accroissement de l'effectif étudiant fait-il problème, mais sa diversité amène des commentateurs à parler d'un véritable saut qualitatif qui a toutes sortes d'incidences sur la façon de concevoir et d'organiser les programmes de formation, programmes que l'on veut adaptés et de qualité.

• Préoccupations utilitaristes

Plusieurs commentateurs américains et les auteurs de grands rapports portant sur l'enseignement supérieur aux États-Unis[5] signalent, chiffres à l'appui, que les étudiants se montrent surtout préoccupés par leur carrière et leur profession et beaucoup moins motivés pour des cours ou des activités visant une formation générale, de telles études leur apparaissant plus gratuites, moins fonctionnelles, moins immédiatement utiles. «La situation difficile du marché du travail et une certaine détérioration du statut des diplômés de l'enseignement libéral, en particulier dans les domaines des humanités et des sciences sociales, sont d'autres facteurs qui contribuent à accentuer une propension déjà très affirmée pour des études pratiques et qui «rapportent»[6]

• Échecs et abandons

En France, la vaste entreprise de bilan du système d'enseignement, à laquelle on s'est adonné entre 1981 et 1986, a mis en lumière plusieurs indicateurs d'un dysfonctionnement inquiétant:

- le cheminement plus long que prévu et passablement perturbé d'une bonne proportion des élèves du primaire et du premier cycle du secondaire, qui confirme le phénomène de l'inégalité sociale devant l'école, malgré les efforts de démocratisation;

- le nombre de jeunes de 16 à 18 ans (on les compte par milliers) qui sortent du système scolaire sans formation qualifiante et dont l'insertion sociale et professionnelle se trouve largement compromise, pour employer un euphémisme;

- la relégation d'un grand nombre d'élèves du secondaire dans un enseignement technique et professionnel dévalorisé et dévalorisant: «cette relégation pose un double problème: celui des élèves dont la formation laisse gravement à désirer et qui sont soumis à une diète intellectuelle à la fois pauvre et inadéquate; celui d'un type d'enseignement qui est détourné de sa vocation propre (avec toutes les exigences que celle-ci connote) pour remplir une fonction régulatrice des échecs et des insuffisances de l'enseignement dit régulier»[7];

- le nombre d'étudiants qu'on avait d'abord établi à 50 p. cent puis qu'on a, par la suite, estimé à 20 p. cent, qui quittent le premier cycle universitaire sans diplôme, à la suite d'un échec ou d'un abandon, à cause de carences dans leur formation et de dispositifs insuffisants pour faciliter leur orientation, une fois qu'ils ont été admis à l'université.

Pour ce qui est des États-Unis, le rapport *Involvement in Learning* (1984) nous apprend qu'un étudiant sur huit choisit de ne pas aller au collège, même s'il a ce qu'il faut pour y réussir. Par ailleurs, seulement 50 p. cent de ceux qui s'inscrivent à un baccalauréat parviennent à l'obtenir.

Toutes ces données laissent entrevoir l'ampleur et la complexité de la tâche qui attend ceux et celles qui veulent assurer une formation fondamentale à tous. Dans la deuxième partie de cet atelier, nous évoquerons ce qui est proposé pour mieux préparer les élèves aux études collégiales et universitaires et pour en augmenter le nombre.

Mais on ne doit pas perdre de vue que les responsables des systèmes d'enseignement travaillent aussi à trouver des formules pour ceux qui n'iront pas au collège.

• Rendement scolaire et qualité de la formation

Parmi les thèmes qui retiennent le plus l'attention dans les pays qui essaient d'évaluer les résultats des efforts de démocratisation de leur système d'enseignement, celui d'une baisse de niveau dans le rendement des élèves occupe une place de choix et se trouve largement répercuté par les médias. En France, de nombreux ouvrages aux titres aussi évocateurs que *L'école en accusation*, *L'enseignement en détresse*, *Le massacre des innocents*, *Voulez-vous vraiment des enfants idiots?* ont sonné l'alarme et stigmatisé ce qu'ils considèrent être une baisse catastrophique de niveau dans la qualité de formation des élèves d'aujourd'hui. Des spécialistes de l'éducation comme Antoine Prost et André de Peretti sont venus tempérer ces jugements à l'emporte-pièce et ont montré que l'on manquait de données longitudinales pour asseoir la sévérité de tels diagnostics, qu'il fallait établir des distinctions selon les disciplines d'enseignement et tenir compte de la démographie scolaire, avant de conclure qu'il y aurait eu un âge d'or qui servirait d'étalon à ce que nous observons présentement. Même si l'on admet que les réquisitoires les plus pessimistes doivent faire place à des diagnostics plus fins, l'unanimité se fait quand même sur le fait qu'aussi bien sur le plan de la maîtrise des connaissances et perspectives de base des disciplines dites fondamentales (notamment la maîtrise de la langue, dans sa forme écrite) que sur le plan du développement d'habiletés diversifiées et de niveaux supérieurs, un immense chantier de travail s'offre aux équipes d'éducateurs.

---

(5) Integrity in the College Curriculum, 1985, et College: The Undergraduate Experience, 1987.

(6) Jacques Laliberté, La formation fondamentale. La documentation américaine, 1984, p.22.

(7) Jacques Laliberté, La formation fondamentale. La documentation française, 1987, p.223.

Aux États-Unis, on dispose d'indicateurs précis et longitudinaux qui permettent de mieux circonscrire le phénomène de la baisse de niveau. Ainsi, pour ne citer que quelques exemples tirés du fameux rapport *A Nation at Risk* (1983):

- les tests administrés par le College Board révèlent une baisse quasi continue de 1963 à 1980 en communication verbale, en mathématiques, en physique, en anglais;

- nombre de jeunes de 17 ans ne maîtrisent pas certaines habiletés intellectuelles qu'on serait en droit de retrouver chez eux: ainsi, près de 40 p. cent sont incapables de dégager des inférences à partir d'un texte écrit, seulement 20 p. cent d'entre eux parviennent à rédiger un essai qui soit persuasif et seulement un tiers sont en mesure de résoudre des problèmes mathématiques exigeant que l'on passe par plusieurs étapes pour trouver la solution.

Conséquence d'un tel état de choses, les établissements accueillent quantité d'étudiants mal préparés à des études postsecondaires et doivent offrir des cours de rattrapage, organiser un enseignement correctif, mettre sur pied des centres d'apprentissage. Le problème a plus d'acuité dans les collèges communautaires, mais il se manifeste aussi dans plusieurs universités à vocation de recherche. Il pose, au personnel des établissements, toute une série de questions cruciales: comment concilier une politique de la porte ouverte comme la pratiquent, notamment, les collèges communautaires et la nécessité d'offrir une éducation de qualité pour ne pas perdre sa crédibilité? Comment maintenir des standards d'excellence? Quelle signification prennent les diplômes que l'on décerne? Une formation générale de niveau postsecondaire peut-elle se ramener à la maîtrise des habiletés de base que la réussite des études secondaires devrait normalement assurer?

• Problèmes relatifs à l'organisation des programmes de formation

Ici, je me limiterai à exposer ce qu'on observe aux États-Unis. Une analyse critique de l'organisation actuelle des programmes permet de circonscrire d'autres éléments de la problématique de la formation fondamentale aux États-Unis.

• Absence de principes directeurs

Très nombreux sont les commentateurs qui déplorent le manque d'une philosophie, d'un «rationale» ou de principes directeurs qui inspireraient l'orientation et l'organisation des programmes. Ceux-ci ne sont souvent qu'un amalgame de cours dont la justification est parfois très aléatoire et tient souvent du compromis politique. Les auteurs du rapport *Integrity in the College Curriculum* (1985) soutiennent qu'on en est rendu au point où on a plus confiance dans la durée des études que dans leur contenu. Recherche de cohérence, effort pour bâtir un curriculum «intégré» sont au nombre des thèmes les plus récurrents dans la documentation américaine examinée par nous. Nous reviendrons là-dessus dans la deuxième partie de cet atelier.

• Programmes et diplômes trop spécialisés

Le poids que prennent le «majeur» ou la formation professionnelle dans le curriculum suscite beaucoup de controverse. Aux auteurs du rapport *Involvement in Learning* (1984), qui étayent leur point de vue de données statistiques, les programmes et les diplômes apparaissent trop marqués par des perspectives de spécialisation étroite, ce qui fait perdre de vue les valeurs et les connaissances générales qu'un diplôme de premier cycle universitaire devrait normalement apporter. Pour les auteurs du rapport *Integrity in the College Curriculum* (1985), le «majeur» ou la concentration domine, mais son organisation manque de structure ou de profondeur. En fait, le curriculum des collèges leur semble dominé par une philosophie du marché où les établissements offrent des services en réponse à des besoins exprimés ou perçus dans la société et plus particulièrement dans le monde du travail; les étudiants sont vus comme des consommateurs et les professeurs comme des marchands du savoir. Pour Ernest L. Boyer, rédacteur du rapport *College: The Undergraduate Experience* (1987), il y a confusion touchant les buts du premier cycle universitaire. Selon lui, la recherche effrénée d'une clientèle a fait perdre le sens de la mission des collèges.

• Place faite à la formation générale

Conséquence de ce qui précède, le traitement réservé à la composante «formation générale» dans le curriculum des collèges et universités laisse à désirer à plusieurs égards. D'une part, deux études menées l'une en 1969 et l'autre en 1975 ont permis de constater qu'il y avait un relâchement sensible des exigences concernant la formation générale et que celle-ci occupait moins de place dans le curriculum des établissements concernés. Exemples:

- dans les collèges de quatre ans, la formation générale représentait 43 p. cent du curriculum en 1967, mais seulement 33 p. cent en 1974; dans les collèges de deux ans, les pourcentages étaient respectivement de 59 p. cent et 43 p. cent pour la même période;

- le pourcentage des cours obligatoires pour tous les étudiants avait chuté sensiblement, les établissements laissant davantage de place à des cours complètement au choix de l'étudiant ou à des cours que celui-ci choisit parmi un ensemble de cours. Même si une enquête de la Fondation Carnegie menée en 1980 semble déceler un léger renversement de tendance, on n'en était pas revenu, loin de là, aux pourcentages de la fin des années soixante[8].

Deuxième observation qu'il faut faire: selon les auteurs du rapport *Integrity in the College Curriculum* (1985), la composante formation générale manque de cohérence et de

(8) La formation fondamentale. La documentation américaine, 1984, p.25.

direction. Les cours au choix servent souvent à engraisser les «majeurs». De fait, les cours de formation générale deviennent des cours d'introduction aux études dans la concentration choisie.

Ces constatations permettent de comprendre pourquoi, depuis le début des années 1980, la question d'une revitalisation de la formation générale a occupé une telle place dans les revues et périodiques et fait l'objet de tant de rapports, colloques, séminaires et ateliers de travail. Plusieurs projets innovateurs, enquêtes et recherches ont aussi été lancés, qui ont impliqué ou mis à contribution des centaines d'établissements.

• Sort réservé aux humanités

C'est dans le rapport *To Reclaim a Legacy* (1984), rédigé par William Bennett, qu'on stigmatise le plus vigoureusement le sort réservé aux humanités (histoire, philosophie, littérature, arts) dans le curriculum des collèges. Trois constats sont à l'origine du diagnostic sévère que propose ce rapport:

- plusieurs des collèges et universités des États-Unis auraient perdu le sens des humanités, de leur importance et de la raison d'être de l'éducation, l'épaisseur de leur catalogue de cours leur tenant lieu de philosophie de l'éducation;
- les humanités n'occupent plus la place centrale dans les études de premier cycle. Au mieux, elles constituent un sujet parmi d'autres. Très souvent, on les étudie durant les deux premières années seulement et de façon telle que cela décourage de continuer;
- trop d'étudiants obtiennent leur diplôme collégial ou universitaire sans posséder le savoir le plus rudimentaire sur les fondements littéraires, historiques, artistiques, philosophiques du pays et de la civilisation auxquels ils appartiennent.

À titre d'illustration, les auteurs du rapport signalent qu'un étudiant peut obtenir un diplôme de bachelier de 75 p. cent de tous les collèges et universités des États-Unis sans avoir étudié l'histoire européenne; de 72 p. cent d'entre eux sans avoir étudié l'histoire américaine ou la littérature américaine; de 86 p. cent d'entre eux sans avoir étudié les civilisations de la Rome et de la Grèce antiques. Ils indiquent également que le nombre d'étudiants qui choisissent leur concentration dans les humanités a considérablement réduit. Depuis 1970, le nombre de «majeurs» en anglais a décliné de 57 p. cent, de 41 p. cent en philosophie, de 62 p. cent en histoire et de 50 p. cent en langues modernes.

Pour terminer cette rapide évocation de la problématique de la formation fondamentale, retenons qu'essayer de clarifier ce que la formation fondamentale doit être aujourd'hui, c'est aussi s'appliquer à apporter des réponses concrètes à des question du genre: «quels devraient être les attributs (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs) d'une personne éduquée aujourd'hui? Devant l'explosion des connaissances et la surspécialisation du savoir, que faut-il enseigner? Quel est l'impact actuel et prévisible de la révolution technologique sur les établissements scolaires et sur la formation qu'on y dispense? Comment organiser le curriculum pour que l'étudiant développe une attitude positive, entreprenante à l'endroit de son développement personnel, en vienne à considérer qu'apprendre est l'affaire de toute une vie et s'engage résolument dans un tel processus? De quelles manières les programmes de formation générale vont-ils proposer une réflexion sur les problèmes d'ordre économique, culturel, social et politique auxquels le citoyen d'aujourd'hui se trouve confronté, aux paliers local, régional, national et international? La liste de ces interrogations pourrait s'allonger. Elle suffit à illustrer le très large éventail de considérations qu'une réflexion sur la formation générale déclenche»(9). Elle aide à comprendre également comment une variété de modèles et de programmes peuvent être proposés ou expérimentés. Les deuxième et troisième parties de l'atelier permettront d'illustrer cette assertion.

• Orientations et propositions visant à améliorer la formation fondamentale aux États-Unis et en France

Je voudrais présenter ici très sommairement quelques grandes orientations et quelques propositions majeures qui ont été mises de l'avant pour améliorer la qualité de la formation fondamentale des étudiants qui fréquentent les collèges, les lycées et les universités de France et des États-Unis.

Il convient de souligner que je n'évoquerai pas ici les mesures qui ont pu être préconisées pour relever les problèmes et les défis que pose la formation des étudiants qui n'accèdent pas au collège ou à l'université, qui, la plupart du temps, sortent du système sans formation qualifiante ou sont relégués dans un enseignement professionnel de niveau secondaire trop souvent dévalorisé et faisant fonction de régulateur des dysfonctionnements et échecs du système d'enseignement.

• Améliorer la qualité des études secondaires

Parmi les orientations suggérées ou adoptées pour renforcer la qualité de la formation fondamentale des étudiants dans les collèges et les universités, je soulignerai tout d'abord ce qui a trait à l'amélioration de la qualité des études secondaires. On pourrait consacrer tout un atelier à ce thème. Dans le contexte de notre rencontre d'aujourd'hui, qu'il nous suffise ici de signaler qu'en France les rapports Legrand (1982) et Prost (1983) visaient à élever le niveau des études et des apprentissages aux deux cycles de l'enseignement secondaire français, cependant que la réforme (1985) des programmes des collèges (au sens français du terme), centrée sur un ensemble de disciplines décrites comme étant toutes fondamentales, visait trois objectifs prioritaires: développer la pensée logique chez les élèves; leur apprendre à maîtriser la trilogie: écrit, oral, image; leur donner l'habitude du travail personnel et les amener à maîtriser certaines techniques, certains processus ou certains moyens qui caractérisent une méthodologie du travail intellectuel.

(9) Ibidem, p.93.

Aux États-Unis, plusieurs rapports importants touchant l'école secondaire mériteraient un examen fouillé: du fameux *A Nation at Risk* jusqu'au *Paideia Proposal*, en passant par les travaux de la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* et ceux de Theodore S. Sizer menés sous l'égide de deux grands organismes nationaux. Chacun de ces rapports a ses caractéristiques propres, mais ils se rencontrent sur un ensemble de mesures et d'orientations, notamment la nécessité d'assurer une formation de base ou une formation générale à tous les élèves, quelle que soit leur orientation scolaire ou professionnelle éventuelle, formation dont ils décrivent le contenu, les objectifs et les exigences.

• Assurer un meilleur arrimage secondaire - enseignement supérieur

Sous cette rubrique, je signalerai trois initiatives:

- **la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur en France** caractérisée par une triple finalité:

. permettre à l'étudiant d'acquérir, d'approfondir et de diversifier ses connaissances dans des disciplines fondamentales ouvrant sur un grand secteur d'activité, d'acquérir des méthodes de travail et de se sensibiliser à la recherche;

. mettre l'étudiant en mesure d'évaluer ses capacités d'assimilation des bases scientifiques requises pour chaque niveau et type de formation et de réunir les éléments d'un choix professionnel;

. permettre l'orientation de l'étudiant, dans le respect de sa liberté de choix, en le préparant soit aux formations qu'il se propose de suivre dans le deuxième cycle, soit à l'entrée dans la vie active après l'acquisition d'une qualification sanctionnée par un titre ou un diplôme;

- **la contribution du College Board (1983)**, agence nationale qui prépare des tests dont se servent les universités et les collèges américains dans leurs processus de sélection et d'admission des étudiants. À la fin du printemps 1983, cet organisme publiait une liste de connaissances et habiletés que devrait maîtriser tout élève désireux de s'inscrire dans un collège. On y spécifiait six champs du savoir dans lesquels les diplômés des écoles secondaires devraient se montrer compétents de même que les connaissances à acquérir et les habiletés dans chacun de ces champs. Toutes ces indications peuvent inspirer les responsables des systèmes d'enseignement des États américains et le personnel des écoles secondaires en les aidant à déterminer leurs orientations éducatives et leurs stratégies pédagogiques. Le College Board préconise également que s'établissent des relations très étroites entre les écoles et les collèges ou les universités pour faciliter la transition d'un ordre d'enseignement à l'autre et contribuer ainsi à la réussite scolaire des élèves;

- **les actions de soutien et de mise à niveau des collèges et universités:** dans nombre de collèges et universités des États-Unis, on a organisé des services, des cours ou des programmes pour aider les étudiants que l'on a admis à combler des lacunes de leur formation, plus particulièrement dans des disciplines comme l'anglais (langue de communication et moyen privilégié d'apprentissage) et les mathématiques. Il s'agit, en somme, d'assurer à ces étudiants les bases indispensables qui leur permettent de relever avec succès le défi des études collégiales.

•Accroître les exigences de façon à ce que les diplômes décernés aient une signification véritable

Cette orientation est très nettement exprimée dans le rapport intitulé *Involvement in Learning* (1984) produit sous l'égide du National Institute of Education. Les auteurs de ce rapport estiment que les établissements devraient faire la preuve que leurs étudiants se sont améliorés en savoirs, capacités, habiletés et attitudes entre le moment de leur admission et celui où ils obtiennent leur diplôme. Les améliorations «démontrables» devraient l'être en fonction de standards de rendement clairement établis, exprimés ouvertement et maintenus publiquement pour servir d'assises aux diplômes que l'on décerne et devraient correspondre à des définitions institutionnelles et sociétales de ce qu'est un apprentissage véritablement de niveau collégial.

• Renforcer la dimension formation générale dans les études du premier cycle universitaire et dans les programmes des collèges communautaires

Cet objectif est mis de l'avant par tous les grands rapports américains récents qui ont pour objet l'enseignement postsecondaire. Il sous-tend également les efforts de réforme d'un grand nombre d'établissements, qu'il s'agisse de collèges communautaires, de collèges privés ou d'universités. Pour contrer les excès d'une spécialisation trop poussée des programmes de formation, on recommande d'augmenter le temps consacré à la formation générale et de donner plus de consistance, de cohérence et de continuité à cette formation générale.

Cependant, il n'y a pas qu'une acception de la formation générale. On se trouve en présence de plusieurs conceptions et de plusieurs modalités de mise en oeuvre. Pour illustrer cette diversité, je me contenterai d'évoquer les propositions mises de l'avant dans trois des grands rapports que j'ai examinés.

- Pour les auteurs du rapport *To Reclaim a Legacy* (1984) du National Endowment for the Humanities, l'étude des grands textes historiques, littéraires et philosophiques doit être au centre du programme de formation et contribuer à ce que les étudiants acquièrent une compréhension des origines et du développement de la civilisation occidentale de même qu'une compréhension des idées et des débats les plus significatifs de l'histoire de la philosophie. Dans ce rapport, on accorde une extrême importance à l'étude des grands classiques (les «Great Books») et on insiste aussi sur la maîtrise d'une langue étrangère, sur une familiarité avec l'histoire, la littérature, la religion et la philosophie d'une culture étrangère et sur une étude de la science et de la technologie. Mais, encore une fois, ce qui est au coeur de ce rapport, c'est une volonté de faire une place

beaucoup plus grande aux chefs-d'oeuvre de la civilisation occidentale et de revaloriser les «humanities» en faisant ressortir que celles-ci offrent un corpus de savoirs essentiels et des moyens d'investigation des questions les plus fondamentales relatives à la condition humaine et à la vie en société. C'est à ce courant de pensée qu'on peut rattacher l'ouvrage d'Allan Bloom: *The Closing of the American Mind* (1987) dont on connaît la diffusion et le retentissement aux États-Unis et à l'étranger.

- Les auteurs du rapport *Integrity in the College Curriculum* (1985), préparé sous l'égide de l'Association of American Colleges, mettent de l'avant deux postulats: il y a un certain nombre d'expériences intellectuelles, esthétiques et philosophiques que devraient vivre tous ceux qui sont engagés dans des études collégiales ou universitaires de premier cycle; il y a des méthodes, des processus, des modes d'accès à la compréhension et au jugement qui devraient informer toute étude. Ce qui les incite à proposer qu'un bon curriculum de premier cycle universitaire satisfasse à neuf critères ou encore présente neuf caractéristiques: développer des habiletés relatives à la logique et à l'analyse critique; développer des habiletés relatives à la communication; comprendre les données numériques qui interviennent dans tant de disciplines et de sujets; développer une conscience historique dans l'étude de plusieurs disciplines ou réalités; comprendre la nature de la science, ses méthodes, sa validité et ses limites; se situer par rapport aux valeurs; apprendre à apprécier et à expérimenter les divers langages de l'art; se familiariser avec la diversité des cultures et des expériences qui définissent la société américaine et le monde contemporain; étudier en profondeur une discipline, un champ du savoir ou un champ de spécialisation.

En somme, dans *Integrity in the College Curriculum*, on propose de donner une cohérence très forte à tout le curriculum, dans ses composantes de formation générale et dans ses composantes de concentration ou de spécialisation. Dans le cas de la formation générale, on recommande qu'à travers le contact qu'aura l'étudiant avec un éventail de disciplines variées, cet étudiant soit amené à développer les huit premiers traits caractéristiques d'un bon curriculum; pour ce qui est de la composante spécialisation, on invite à l'aborder d'une façon plus intégrée et plus approfondie qu'actuellement. Nous reviendrons sur ce dernier point.

- Dans le rapport intitulé *College: The Undergraduate Experience* (1987), produit sous l'égide de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, on soutient que l'expérience que vit l'étudiant au collège doit être basée sur des valeurs intellectuelles et sociales partagées et établissant un équilibre entre ce qui touche l'individu et ce qui se rapporte à la communauté. Cette expérience commune à proposer aux étudiants va s'incarner dans le programme de formation générale qui prendra la forme d'un «core curriculum» intégré, c'est-à-dire, un programme d'études qui introduit l'étudiant à un savoir essentiel, à des relations entre les disciplines et à l'application du savoir à la vie, non seulement la vie scolaire, mais la vie tout court. Ces auteurs proposent que ce «core curriculum» soit organisé autour de sept domaines d'étude et d'enquête: **la maîtrise de la langue**, présentée comme la première exigence d'une éducation collégiale et la «connexion cruciale»; **la dimension esthétique**: place, signification et fonction des arts dans notre vie et dans la culture; **l'histoire ou le passé vivant**; **les institutions ou la toile sociale**; **la nature ou l'écologie de la planète**: faire saisir les liens entre science et technologie de même que les dimensions éthiques et sociales des réalités scientifiques et techniques; **le travail**: sa valeur et sa signification dans la culture et dans la société; **identité ou recherche de sens**: se comprendre comme personne et comme citoyen, dégager le sens qu'on veut donner à sa vie et prendre conscience de ses obligations à l'égard d'autrui. Pour chacun de ces sept points, notons que les auteurs fournissent des exemples concrets d'expériences menées par des collèges et des universités aux États-Unis, qui vont dans le sens des recommandations et contribuent à en fournir des illustrations ou des évocations plus précises et plus «parlantes».

• Ne pas viser uniquement l'acquisition de contenus, mais travailler également au développement d'habiletés précises chez les étudiants

Cette recommandation traverse pratiquement tous les rapports dont nous avons parlé. Il y a là une ligne directrice récurrente. Le tout récent rapport *A New Vitality in General Education* (1988), oeuvre d'un groupe constitué par l'Association of American Colleges, souligne la nécessité d'identifier clairement les habiletés et capacités qu'on vise à développer à travers chacun des cours et dans l'ensemble du programme. Habiletés et compétences ne peuvent se développer en dehors de l'étude de contenus particuliers, mais on a intérêt à spécifier en termes aussi opérationnels que possible ce qu'on met sous les expressions du genre: aider les étudiants à développer l'esprit d'analyse et de synthèse; les rendre capables d'identifier et de clarifier leurs valeurs; leur montrer comment on peut mettre en oeuvre un processus de résolution de problèmes, etc. Le «College Outcome Measures Project» (C.O.M.P.), mis en branle par l'American College Testing Program (A.C.T.) et adapté au Québec par le C.A.D.R.E. (M. Louis Gadbois) sous le titre de *Jalons pour l'analyse de la formation fondamentale* (J.A.F.F.) se situe dans ce courant de pensée. On a mis au point et validé des instruments qui permettent de mesurer et d'évaluer les connaissances et habiletés que les étudiants sont censés acquérir à travers des cours de formation générale et qui sont importantes pour bien fonctionner dans la société contemporaine: capacités de communiquer, de clarifier des valeurs, de résoudre des problèmes, de fonctionner dans le cadre des institutions sociales, d'utiliser la science et la technologie, d'utiliser des arts. Le collège Alverno est, de tous les collèges américains que nous connaissons, celui qui a poussé le plus loin et traduit de la façon la plus concrète l'objectif de travailler au développement d'habiletés précises chez les étudiants. Mais

nous pourrions apporter l'exemple d'autres collèges américains qui oeuvrent dans le même sens.

En France, on ne rencontre pas, comme c'est le cas aux États-Unis, une thématique explicite des habiletés à développer à travers les programmes de formation. Il reste que dans le discours sur les disciplines, on identifie fréquemment des habiletés, des capacités, des compétences dont un bon contact avec ces disciplines devrait favoriser l'acquisition. Ainsi, des mathématiques, on dira qu'elles peuvent développer le raisonnement, cultiver les capacités d'abstraction, stimuler l'imagination, inciter à la rigueur dans la pensée et à la justesse dans l'expression. Quand on aligne ce que sont censées apporter les diverses disciplines qui figurent au programme des écoles, collèges et lycées, on obtient un relevé du genre: capacité de communiquer oralement et par écrit; capacité de déchiffrer des images; capacités d'analyse et de synthèse; sens de l'objectivité et de la preuve; esprit de rigueur; sensibilité aux arts et aux lettres; maîtrise du geste et du mouvement, esprit critique et esprit de tolérance; etc. Toutefois, les numéros de revues pédagogiques mis à part, on se contente la plupart du temps d'affirmer les effets potentiels des disciplines, laissant à la créativité des éducateurs ou à des équipes de spécialistes le soin de trouver les moyens par lesquels assurer ces retombées.[10]

• Introduire plus de profondeur dans la façon de concevoir la spécialisation

À travers toute la documentation américaine qu'il nous a été donné d'analyser, nombreux sont les textes qui invitent à ne pas constamment opposer formation générale et formation spécialisée, comme on a trop souvent coutume de le faire. On fait ressortir le caractère complémentaire de ces composantes indispensables de la formation des étudiants. Si le renforcement des cours ou programmes de formation générale apparaît un moyen privilégié pour contrer les effets d'une conception trop pointue de la formation professionnelle, on plaide également pour que la spécialisation de l'étudiant ne soit pas que la simple résultante d'une multitude de savoirs atomisés et juxtaposés, mais qu'on se soucie d'aider les étudiants à situer le domaine dans lequel ils ont choisi de se spécialiser dans des perspectives intellectuelles, historiques et culturelles plus larges et qu'on se préoccupe de faire accéder les étudiants à ce qu'il y a de central et de fondamental dans le domaine d'étude choisi. Pour les auteurs du rapport *Integrity in the College Curriculum*, la concentration ou la spécialisation ne peut pas et ne devrait pas essayer d'enseigner aux étudiants tout ce qu'ils ont besoin de savoir, mais elle devrait les équiper de telle sorte qu'ils puissent, par eux-mêmes et tout le reste de leur vie, parachever leur formation professionnelle, acquérir ce qui leur manque, remettre constamment à jour leurs connaissances.

Incidences sur la pédagogie (G. Laliberté)

Dans un de ses rapports annuels récents (1986), le président de l'Université Harvard, Derek Bok, écrivait que de nombreux éducateurs refusent d'admettre que le problème de la qualité de l'instruction et de la pédagogie existe. Pour cela, ils s'appuient sur le fait que les doyens et les professeurs sont constamment en train d'améliorer leurs programmes en y incorporant de nouveaux cours. Mais, soutien Bok, «il n'en reste pas moins que le temps que consacrent professeurs et administrateurs à la recherche des moyens pour améliorer l'instruction est largement affecté à débattre ce que leurs élèves devraient étudier plutôt que de savoir comment ils pourraient apprendre de façon plus efficace»[11].

Dans la documentation française et américaine que nous avons analysée pour notre dossier-souche sur la formation fondamentale, nous avons relevé plusieurs préoccupations et suggestions relatives à la pédagogie. Je voudrais attirer l'attention sur cinq grandes orientations qui me semblent avoir une portée assez générale.

• Miser sur une plus grande implication des étudiants et se centrer sur leur apprentissage

Le sens commun nous suggère que plus un étudiant consacre temps et énergie à ses études, plus il a de chances d'apprendre, de persévérer et de retirer satisfaction de ses activités d'apprentissage. Des recherches sont venues étayer cette hypothèse; aussi les auteurs du rapport *Involvement in Learning* (1984) mettent-ils de l'avant le principe suivant: l'efficacité de toute politique ou pratique pédagogique est en relation directe avec sa capacité d'accroître l'engagement de l'étudiant dans son apprentissage. On aura remarqué que le titre même de ce rapport reflète précisément ce principe qu'on trouve exprimé sous une autre forme dans le rapport Prost (1983) ayant pour titre *Les lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle*. On peut y lire, en effet, que ce qui a fait la force et le succès des études, c'est le travail des élèves et que le meilleur professeur n'est pas celui qui travaille le plus, mais celui qui a fait le mieux travailler ses élèves de la façon la plus intelligente et la plus féconde».[12] Aussi invite-t-on les professeurs, dans ces deux rapports, comme dans le tout récent *A new Vitality in General Education* (1988), à favoriser un apprentissage actif par toutes sortes de moyens (travaux de laboratoires, rédaction d'essais, apprentissage coopératif), y compris des exercices de

---

(10) La formation fondamentale. La documentation française, 1987, pp. 225-236.

(11) Pour, no 113, 1988, p. 107

(12) La formation fondamentale. La documentation française, 1987, p. 92.

métacognition qui vont mettre les élèves en situation de prise de conscience de leur façon personnelle d'apprendre et de travailler.

Mettre en oeuvre une pédagogie différenciée et recourir à une diversité de formules pédagogiques

En France, une des principales stratégies mises de l'avant pour améliorer la qualité de l'éducation est le recours à une pédagogie différenciée. Si l'on veut tenir compte de l'hétérogénéité du public scolaire, de la diversité des motivations, centres d'intérêt, rythmes de travail et styles d'apprentissage des élèves, il faut mettre en oeuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, de manière à ce que chaque élève puisse y trouver son compte, c'est-à-dire atteindre, par une voie qui lui convient le mieux, les objectifs poursuivis à travers tel programme ou tel cours. On imagine bien que ce n'est pas là une tâche de tout repos. Actuellement, la pédagogie différenciée garde encore l'allure d'un vaste chantier de recherche et d'expérimentation, mais a déjà donné lieu à des travaux théoriques importants et à des expériences concrètes dans plusieurs établissements[13].

Dans les rapports américains, il n'est pas question de pédagogie différenciée au sens où on l'entend en France, mais on trouve des plaidoyers pour une diversification des méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

• Définir de façon précise les objectifs que l'on poursuit et faire preuve de congruence dans les moyens et pratiques pédagogiques auxquels on a recours

Il y a, dans le *Paideia Proposal* du groupe dirigé par Adler, une approche intégrée du curriculum des études secondaires qui mise notamment sur une pédagogie différente selon qu'il s'agit de promouvoir:

- l'acquisition d'un savoir organisé (enseignement, manuels et autres instruments didactiques);
- le développement d'habiletés intellectuelles («coaching», exercices, pratique supervisée);
- la compréhension élargie d'idées et valeurs (questionnement et participation active)[14].

Ces principes peuvent s'appliquer dans l'enseignement supérieur et trouvent d'ailleurs leur illustration dans des expériences que mènent des collèges et universités.

On insiste notamment beaucoup[15] sur l'importance de bien définir les habiletés que l'on voudrait que les étudiants acquièrent et développent et qu'on fournisse à ceux-ci de très nombreuses occasions de les développer par des exercices et travaux appropriés.

Touchant la maîtrise de la langue maternelle ou de la langue d'usage, on préconise beaucoup la stratégie du «Writing Across the Curriculum» qui est fondée sur deux prémisses:

- la responsabilité d'aider les étudiants à devenir compétents sur le plan linguistique et, plus particulièrement, dans la communication écrite n'incombe pas aux seuls professeurs de langue; c'est une responsabilité qui doit être partagée par les professeurs de toutes les disciplines et de toutes les spécialités;
- si on veut que les étudiants apprennent à écrire correctement et avec une relative facilité, il faut leur fournir maintes occasions, dans tous les domaines d'étude, de développer cette aisance. Même en mathématiques, fait-on observer, on peut amener les étudiants, notamment à travers des exercices de métacognition, à parfaire leur maîtrise de la langue.

Pour les auteurs du rapport *A New Vitality in General Education* (1988), cette stratégie devrait être utilisée pour développer d'autres types d'habiletés ou compétences (e.g. esprit critique, résolution de problèmes, conscience historique). C'est précisément dans ce sens qu'est organisé le curriculum du collège Alverno.

•Introduire de la variété dans les méthodes et pratiques d'évaluation et s'assurer qu'elles sont adéquates et cohérentes par rapport à ce qu'on veut évaluer

Cette préoccupation est en somme un corollaire de tout ce qui précède, l'évaluation faisant partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage. Selon les objectifs que l'on poursuit et les niveaux de rendement que l'on cherche à mesurer, les questionnaires d'examens vont prendre une facture bien particulière: trop souvent, déplore-t-on, on se limite aux simples connaissances et à la régurgitation d'informations. Si on prétend développer des habiletés d'un niveau de complexité supérieure (e.g. compréhension, application, transfert de concepts fondamentaux), il faut prévoir des questions qui mettent les étudiants en situation de faire la démonstration qu'ils possèdent ces habiletés.

Par ailleurs, la diversification des méthodes et pratiques d'évaluation doit être encouragée: selon ce qu'on cherche à savoir ou à mesurer, *Involvement in Learning* évoque un éventail de possibilités: essais, interviews, portfolios, épreuves de rendement, tests normalisés. À cet égard aussi, le collège Alverno a pris des initiatives qui ont beaucoup retenu l'attention.

---

(13) Pour l'essentiel, ce texte est tiré de La formation fondamentale. La documentation française, 1987, p. 233.

(14) La formation fondamentale. La documentation américaine, 1984, pp. 43-44.

(15) Involvement in Learning, pp. 18-19 et 43.

• Se préoccuper de favoriser l'intégration des apprentissages et de faire saisir les liens que le savoir entretient avec la vie réelle à travers diverses formules pédagogiques, notamment des expériences d'interdisciplinarité

Ce thème est très présent tant dans la documentation française que dans la documentation américaine. Sur le plan des constats, il ressort de la documentation française que trop souvent:

- on enseigne les disciplines comme une simple série de connaissances à assimiler parce qu'elles figurent au programme;
- on oublie quel type de contribution chaque discipline ou chaque groupe de disciplines peut apporter au développement de la personne;
- on fait référence aux disciplines comme à des entités en soi, trouvant leur justification dans l'univers proprement scolaire et on néglige de souligner qu'elles ont un lien étroit avec l'action humaine et le monde dans lequel nous vivons.

D'où la recommandation récurrente que l'on recoure à des pratiques pédagogiques qui vont amener les élèves à se servir de leurs connaissances dans différents contextes et situations, la pédagogie du projet étant, à cet égard, riche de virtualités.

Cette orientation se retrouve dans tous les grands rapports américains touchant l'enseignement postsecondaire et s'exprime à travers diverses modalités: la formule du séminaire; l'application du savoir dans des projets; des expériences d'apprentissage hors classe; la création de communautés ou groupes d'apprentissage autour de certains thèmes. L'expérience de l'Université du Wisconsin à Green Bay et celle de l'Université d'État de New York à Stony Brook sont particulièrement frappantes à cet égard. D'autres collèges et universités ont aussi conçu quelque chose de moins élaboré, mais qui vise à amener l'étudiant à vivre une expérience d'intégration[16]

• Dégager ce qu'il y a de fondamental dans chaque discipline

En France, cette préoccupation est perceptible à travers:

- les nombreuses exhortations invitant à percevoir et à dégager ce qui fait le spécifique de chacune des disciplines, le type de démarche qu'elle requiert, sa contribution possible à la formation culturelle, sociale et professionnelle des jeunes;
- les travaux des spécialistes des diverses didactiques qui travaillent à établir de quelle nature sont les savoirs que l'on enseigne, comment il sont structurés, à quels concepts ils font appel, à travers quels types d'exercices on peut se les approprier, etc.;
- l'action des commissions nationales qui apportent une contribution importante dans la détermination des contenus à enseigner, dans la façon de les relier entre eux et dans l'identification de démarches ou de stratégies pédagogiques propres à aider les élèves à saisir l'esprit de la discipline et certains concepts-clés qui la caractérisent.

Aux États-Unis, nous avons déjà évoqué ce que proposent les grands rapports à ce sujet. Si nous en avions le temps, il nous serait loisible d'évoquer, de façon plus concrète, comment six collèges et universités s'y prennent pour atteindre cet objectif: Albertus Magnus College; Bucknell University; Indiana State University; Los Medanos College; State University of New York's College et Old Westbury et University of Maryland, College Park[17].

Conclusion (P.-É. Gingras)

En conclusion, nous retiendrons que, si les préoccupations de la formation fondamentale s'ajustent aux différents milieux où nous avons mené l'enquête, il n'y a pas de concept univoque de formation fondamentale. Ce sont plutôt des approches diverses qui tendent collectivement à assurer des objectifs fondamentaux de formation.

Globalement, nous distinguons cinq conceptions de la formation fondamentale:

- Certains conçoivent la formation fondamentale comme un ensemble de savoirs, d'habiletés et d'attitudes de base que l'étudiant doit acquérir durant sa formation. Cette conception est celle que propose le *Livre Blanc sur les collèges* [18]; c'est celle qu'on retrace dans les travaux de l'American Testing Council (Peter Ewell) ou dans le récent rapport de l'Association des collèges américains: *New Vitality in General Education*.
- Un autre groupe de chercheurs, que l'on taxera de traditionnalistes, réclame un retour à la formation par les humanités. Parmi ceux-là se situent l'Université de Calgary qui a créé récemment son «Institut d'Humanités», l'Université de St.John's et son programme d'études axé sur les grandes oeuvres, des philosophes comme Allan Bloom (*L'âme désarmée*).
- Le mouvement le plus important est celui qui vise l'acquisition d'une formation fondamentale par la maîtrise des savoirs de base et qui crée à cet effet un «core curriculum» ou un ensemble de cours obligatoires. Des centaines d'institutions postsecondaires aux États-Unis vont dans ce sens depuis la réforme de l'Université Harvard en 1977. C'est le cas, au Canada, de l'Université Concordia et de l'Université Brock. Au Québec, la structure des études collégiales avec ses cours obligatoires, ses cours de concentration et ses cours complémentaires va dans le même sens.

---

(16) Pour plus de détails sur ces expériences, voir La formation fondamentale. La documentation américaine, 1984, p.83-86 et 109-117.

(17) Pour plus d'information sur ces expériences, voir La formation fondamentale. La documentation américaine, 1984, pp. 108-117.

(18) Livre Blanc, 1978, p.9.

- Pour un grand nombre d'institutions encore, la formation fondamentale passe par une identification des compétences de base et des objectifs de formation. Ainsi, en Angleterre, la réflexion sur l'école tertiaire (16-19 ans) est axée sur l'acquisition des habiletés de base. Aux États-Unis, le collège Alverno, qui agit comme chef de file de nombreuses institutions, a procédé à cette opération d'identification d'objectifs de formation dont les retombées affectent ensuite les cours eux-mêmes, la pédagogie et l'évaluation des étudiants.

- Une dernière approche, celle que prônait le Comité Nadeau dans le rapport du Conseil supérieur de l'éducation *Le collège*, consiste à former l'étudiant en l'aidant à s'approprier l'essentiel des disciplines: les principes et concepts de base, la méthode propre à la discipline.

Le dossier-souche ne mène donc pas à «une» définition de la formation fondamentale. Il ne fournit pas de recettes. Il convie chacun des établissements scolaires à se donner sa définition de la formation fondamentale, à partir de laquelle le professeur repense son cours, le département révise ses programmes et l'institution, les objectifs fondamentaux de formation de ses étudiants.

Bibliographie

La formation fondamentale. La documentation américaine, Jacques Laliberté, Montréal, C.A.D.R.E. et D.G.E.C., 1984, 122 p.

La formation fondamentale. La documentation française, (1981-1986), Jacques Laliberté, Montréal, C.A.D.R.E. et D.G.E.C., 1987, 239 p.

Manuel du JAFF. Jalons pour l'Analyse de la Formation fondamentale, Louis Gadbois, Montréal, C.A.D.R.E., 1987, pagination multiple.

Involvement in Learning: Realizing the Potential of Americain Higher Education, The Chronicle of Higher Education, Oct. 24, 1984, pp. 35-49.

To reclaim a legacy. Text of Report on Humanities in Education, The Chronicle of Higher Education, Nov. 28, 1984, pp. 16-21.

Integrity in the College Curriculum. Text of the Report of the Project on redefining the Meaning and Purpose of Baccalaureate Degrees, The Chronicle of Higher Education, Feb. 13, 1985, pp. 12-30.

College: The Undergraduate Experience in America, by the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (Ernest L. Boyer), New York, Harper & Row, Publishers, 1987, XIX et 328 p.

A new Vitality in General Education. Planning, Teaching and Supporting Effective Liberal Learning, by the Task Group on General Education, Washington, Association of American Colleges, 1988, 61 p.

Chapitre III
Le rôle des services aux étudiants

III — Le rôle des services aux étudiants

Communication de
Denis LEBEL
Groupe-conseil
Firme Momentum

LA FORMATION FONDAMENTALE ET LES SERVICES D'AFFAIRES ÉTUDIANTES

La question à laquelle veut répondre ce texte est la suivante: comment les services d'affaires étudiantes contribuent-ils à la formation fondamentale? C'est la réponse à une demande «d'avis» formulée par M. Richard Drolet, du collège Édouard-Montpetit.

La première partie du texte portera sur ce qu'il faut entendre par cette expression «formation fondamentale» dans le contexte de l'enseignement collégial.

Ensuite, après avoir rappelé succinctement l'utilité de cet ensemble qu'on appelle «services d'affaires étudiantes» dans un collège, nous verrons que sa contribution à la formation fondamentale tient davantage à son approche qu'à son mandat. Finalement, là aussi, tout est peut-être dans la manière.

Pourquoi «fondamentale»?

Si former quelqu'un signifie l'amener à s'approprier des connaissances, des habiletés, des attitudes et des valeurs, qu'est-ce qu'on veut dire de plus par l'expression «formation fondamentale»? Bien sûr, on cherche d'abord à distinguer celle-ci de la formation spécialisée qui réfère à un domaine particulier de l'agir humain; mais on veut désigner en même temps les connaissances, les habiletés, les attitudes et les valeurs qui peuvent être utiles à tous et à chacun aussi bien qu'à toutes et à chacune. Le Livre blanc sur l'enseignement collégial définissait la formation fondamentale en référant aux «apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée».[1]

En s'inspirant du langage de la technologie contemporaine, on pourrait comparer le besoin de formation fondamentale pour une personne au besoin d'un data operating system (D.O.S.) pour un ordinateur: c'est ce qui permet une utilisation adéquate de la mémoire et des programmes, en plus de déterminer son niveau de compatibilité avec les autres ordinateurs.

Lorsque l'on fait, seul ou collectivement, l'exercice de lister ces apprentissages si souhaitables, on arrive presque invariablement à juxtaposer des valeurs très anciennes et des nécessités très actuelles, dans un mélange toujours teinté des choix que l'on pose pour l'avenir.

Pour aborder la contribution des services d'affaires étudiantes à la formation fondamentale, il faut établir des choix quant aux apprentissages souhaitables pour chacun et chacune, pour son plus grand bien et pour celui de la collectivité.

Voici ce que nous considérons comme les apprentissages les plus universellement souhaitables:

- se connaître soi-même: (re)connaître ses forces et ses faiblesses; savoir s'auto-évaluer;
- comprendre suffisamment son environnement immédiat, éloigné, global, pour avoir le goût d'explorer certaines de ses dimensions, dans un domaine technologique, culturel, économique ou autre;
- posséder «...rigueur intellectuelle, méthodes de travail efficaces, une pensée autonome, structurée et cohérente»[2]
- communiquer efficacement ses perceptions, ses sentiments, ses réflexions, ses convictions;
- connaître ses droits, les faire respecter et respecter ceux des autres;
- connaître ses besoins et savoir les satisfaire;
- définir ses idéaux; être capable d'engagement;
- assumer ses choix, savoir organiser son temps et ses ressources en conséquence;
- assumer son développement, sa formation; évoluer.

La formulation a forcément quelque chose d'idéaliste puisqu'elle cherche à déjouer un certain cloisonnement des savoirs qui caractérise encore parfois notre univers culturel. De plus, il faut reconnaître que ces éléments de formation ne sont pas du domaine exclusif des institutions scolaires; l'acquisition de ces apprentissages commence à la naissance et peut durer la vie entière. On peut penser que toute personne, pour peu qu'elle soit engagée dans un projet significatif pour elle, progressera dans ces apprentissages, que son projet soit relié à son travail, à ses loisirs, à sa vie familiale ou à son programme d'études. Le défi pour les institutions scolaires est de fournir des conditions de poursuite de ces objectifs qui soient au moins aussi favorables et efficaces que celles fournies par d'autres milieux.

Le contexte collégial présente un certain nombre d'avantages.

En plus de la variété des compétences et des ressources qui s'y trouvent, il offre différents projets de formation que les gens choisissent d'entreprendre puisque l'enseignement collégial n'est pas obligatoire.

Ainsi, la majorité des personnes qui fréquentent l'enseignement collégial le font encore pour se former, pour apprendre, pour changer, pour réaliser leur projet, sinon pour se réaliser tout court. À travers la diversité des disciplines et des activités qui leur sont proposées, elles doivent pouvoir retrou-

(1) Les collège du Québec, Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps, Québec, 1978.

(2) Conseil supérieur de l'éducation, Rapport annuel 1983-1984.

ver des éléments de réponse à leurs besoins de formation fondamentale.

Et les affaires étudiantes?

D'abord, que sont-elles? Au lieu de reprendre la nomenclature que chacun peut trouver dans un annuaire de cégep, on définira sommairement les services d'affaires étudiantes par leurs produits, par les services qu'ils rendent, en d'autres mots par les fonctions qu'ils remplissent auprès de la clientèle. Globalement, on peut parler de quatre fonctions:

- il y a une fonction d'**animation**, puisque les services des affaires étudiantes fournissent des occasions de recherche, de création ou d'expression, personnelle ou collective, comportant une invitation au dépassement, présentée parfois sous forme de défi, sinon de compétition;

- il y a une fonction d'**aide**, puisqu'ils fournissent du support, collectif ou personnalisé, pour des phases particulières d'une démarche de développement personnel;

- il y a une fonction de **communication**, puisqu'ils reçoivent, synthétisent et rediffusent vers divers auditoires (étudiants, éducateurs, gestionnaires, parents, etc.) une information variée et abondante, sur les conditions de vie et d'études de la clientèle, sur l'amont et l'aval de l'enseignement collégial et ce, en maintenant des échanges avec plusieurs organismes externes oeuvrant dans des domaines voisins du champ d'intervention des collèges;

- il y a une fonction **technique** qui consiste à fournir des réponses à des besoins particuliers qui sont propres à la condition étudiante ou à l'existence de tout regroupement plus ou moins permanent.

Cette classification, il faut le rappeler, présente les services rendus, les «produits», et non les différentes «boîtes» qu'on retrouve sous le chapeau des affaires étudiantes.

Tout service d'affaires étudiantes peut définir sa contribution au projet éducatif du collège en accordant une part différente à chaque catégorie de «produits», selon son mandat propre ou selon la culture organisationnelle de son milieu. En pratique, il n'est pas rare que dans la même intervention, un service d'affaires étudiantes produise plus d'un de ces résultats: si cela peut paraître évident pour la direction d'une troupe de théâtre ou d'une équipe sportive, cela est aussi vrai pour l'organisation des premiers soins, pour la préparation au passage à l'université ou au marché du travail, pour la révision d'une demande d'aide financière ou l'établissement d'un contrat de service avec la coopérative étudiante. Une perception trop étroite des divers mandats dont s'acquittent les affaires étudiantes les cloisonne et les réduit facilement à un simple rôle de distributeurs de quelque chose: tests, formulaires, chèques de bourses, liste des logements, listes d'emplois, cadenas, ballons, condoms,...

La conception que les services d'affaires étudiantes se font de leurs «produits» influence leur contribution à la formation fondamentale de l'étudiant.

La qualité de la contribution des affaires étudiantes à la formation fondamentale tient aussi à leur style d'intervention. Voici quelques «trucs du métier» que j'ai remarqués chez des intervenants des affaires étudiantes, sans nécessairement les avoir tous expérimentés moi-même. Je les ai regroupés, pour fin de présentation, sous les trois thèmes suivants: le «sens du service», l'approche du client et l'approche du milieu.

Le «sens du service»

Réunissant des compétences spécialisées, les services d'affaires étudiantes parviennent parfois à dépasser les attitudes de spécialistes pour donner un sens plus global aux services qu'ils ont à fournir.

Ce «sens du service» tient pour beaucoup aux valeurs, aux convictions, aux croyances. Comme tout service éducatif, les services d'affaires étudiantes doivent croire à la capacité des personnes à se développer; ils croient en la formation continue et ses agents peuvent en témoigner personnellement.

Leurs interventions, toujours partielles et temporaires par rapport à la démarche du client, ont, comme objectif ultime, comme «point oméga», de n'être plus nécessaires: c'est alors seulement que le service est véritablement rendu... et qu'on est prêt à recommencer avec une nouvelle «fournée» d'arrivants.

Puisque les étudiants passent rapidement au collège, une attention particulière doit aussi être apportée à la synchronisation des opérations, pour que le délai de réponse ne vienne pas invalider l'intervention ou compliquer le besoin.

L'approche du client

La qualité de la relation avec le client est aussi importante: d'autant plus si elle n'est que ponctuelle. Elle exige de reconnaître l'autre comme une personne en changement, de reconnaître son projet et son besoin, ou de le lui faire découvrir, et de l'amener à le prendre en charge.

Cette relation s'appuie sur une considération mutuellement ressentie de la dynamique personnelle du client.

Elle reconnaît comme complémentaire dans cette dynamique le besoin de se personnaliser et celui de se solidariser.

Elle stimule l'auto-évaluation en fournissant des bancs d'essai qui permettent à l'étudiant d'expérimenter, sur une base volontaire, autant sa rigueur que sa fantaisie.

Elle demande donc aussi de pouvoir faire confiance, raisonnablement.

L'approche du milieu

Un dernier facteur qui conditionne la contribution des services d'affaires étudiantes à la formation fondamentale est leur approche du milieu dans lequel l'étudiant évolue.

Un cégépien n'est pas que cégépien: il est inscrit dans un programme particulier, il transige avec certains enseignants et

certains camarades, il habite un quartier, il a une famille (au moins lointaine) et des amis; il a parfois un travail, il a des activités, etc. Pour les services d'affaires étudiantes, ces diverses appartenances posent souvent des contraintes, occasionnellement parfois des problèmes, mais présentent toujours des possibilités.

Reconnaissant la multi-dimensionnalité des situations vécues par les étudiants, les services d'affaires étudiantes en arrivent à faire valoir un certain découpage des responsabilités d'un collège (comme institution et comme corps social) à l'endroit de sa clientèle.

Cela les amène à intervenir sur les conditions d'hygiène physique, mentale, intellectuelle et sociale du milieu.

Il faut alors valoriser la diversité des contributions dont le milieu est capable et susciter l'implication des différentes ressources qu'il recèle ou qui lui sont accessibles.

Un énorme travail de concertation est nécessaire.

C'est ce qui permet aux services d'affaires étudiantes de maximiser, avec des ressources numériquement limitées, leur contribution à la formation fondamentale de l'étudiant.

Pour conclure

Si l'on définit la formation fondamentale comme les «apprentissages (...) nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée», on peut reconnaître d'emblée que certains «produits» des services d'affaires étudiantes y sont naturellement associés. Mais c'est davantage par le sens qu'ils donnent à leurs services, ainsi que par leur approche du client et de son milieu, que les services des affaires étudiantes apportent une contribution significative à la formation fondamentale des étudiants. Leurs façons de faire s'apparentent à celles des autres agents préoccupés de formation fondamentale.

Comme les autres composantes d'un collège, les services d'affaires étudiantes maximisent leur contribution à la formation fondamentale s'ils réussissent à enrichir et à dynamiser à la fois le projet de formation particulier à chaque étudiant et le projet éducatif global de l'institution. Pour atteindre cet objectif, tout est peut-être dans la manière...

Communication de
Hélène GIGUÈRE
Directrice des Services des affaires étudiantes
Cégep Ahuntsic

LA FORMATION FONDAMENTALE ET LES AFFAIRES ÉTUDIANTES(1)

Lorsque j'étudiais en psychologie à l'Université de Montréal, j'ai beaucoup appris d'un des grands psychologues du Québec, passionné de psychothérapie et d'éducation des jeunes délinquants, le père Noël Mailloux, o.p., qui, à propos de l'éducation, disait à peu près ceci: «Ce ne sont pas les parents qui donnent à leurs enfants. Ce sont les enfants qui prennent de leurs parents ce dont ils ont besoin.» J'ai beaucoup pris de ce grand professeur. Mais, comme tant d'étudiants, je ne le lui ai jamais dit.

Comment définir à la fois la formation fondamentale et les affaires étudiantes sans s'y perdre en belles phrases ou en redites. On pourrait si facilement se laisser aller, pour justifier notre existence, à utiliser le langage passe-partout de «l'apprentissage» et dire:

«Nous aussi aux affaires étudiantes, nous faisons faire des apprentissages aux étudiants et des apprentissages fondamentaux! Nous aussi nous favorisons le développement intégral de l'étudiant!»

Il est exact que la pertinence, la nécessité et même l'intérêt des services des affaires étudiantes est questionné de toutes sortes de façons: les psychologues devraient aller dans les centres locaux des services communautaires (C.L.S.C.), l'animation, ce n'est plus à la mode et le sport d'élite, ça pourrait relever des municipalités... Mais je ne souhaite pas profiter de l'occasion qui m'est donnée aujourd'hui pour me contenter de faire la preuve que les activités offertes par les affaires étudiants sont formatrices.

J'aimerais plutôt définir les affaires étudiantes comme lieu qui permet aux étudiants et aux étudiantes d'expérimenter et de réfléchir sur eux-mêmes et sur leur devenir, à travers les relations qu'ils ont l'occasion d'y créer.

Qu'il s'agisse de services d'aide ou de services d'animation, les affaires étudiantes se situent essentiellement, dans leurs interventions, au niveau de la formation fondamentale de l'étudiant, bien qu'ils dispensent des services spécialisés.

La formation fondamentale

Former quelqu'un, c'est avant tout, pour moi, lui transmettre des manières, des méthodes de penser, de travailler, de s'exprimer et de connaître. Former quelqu'un, c'est tenter de lui transmettre des habiletés permanentes afin qu'il devienne plus habile qu'auparavant non seulement dans l'immédiat mais également dans sa vie future.

Quelle que soit sa concentration ou spécialisation, tout cégépien, toute cégépienne, devrait, à la fin du cégep, être différent de ce qu'il était à la fin du secondaire, non surtout par ses connaissances acquises mais d'abord par ses capacités de juger, raisonner, analyser une réalité, organiser son travail,

---

(1) Afin de ne pas m'encombrer des problèmes de structures internes (service des affaires étudiantes et services pédagogiques), j'ose inclure ici l'ensemble des services d'aide et d'animation dont la mission première consiste à servir la clientèle étudiante, à l'exclusion de l'enseignement proprement dit. Espérons que les directeurs des services pédagogiques ne m'en voudront pas!

prendre une décision éclairée, passer à l'action, se chercher un emploi, communiquer efficacement, créer des liens significatifs avec les autres et pouvoir se dire par la parole, l'écriture ou l'expression artistique.

En outre, l'étudiant, l'étudiante, devra non seulement avoir acquis ces habiletés mais également avoir développé la **conscience qu'il les a acquises**. Sans cette conscience, le sentiment de compétence, la confiance en soi ne peuvent véritablement se développer.

Que devrions-nous tenter de transmettre de plus, à l'étudiant, après ces habiletés de base et une conscience réaliste de sa compétence? Pour ma part, je dirai également qu'il importe plus que tout de transmettre des valeurs, des motivations, des convictions, des raisons de vivre.

Les étudiants nous regardent et nous entendent. Ils nous empruntent parfois des modes d'être; ils se définissent et s'individualisent en nous côtoyant et en se côtoyant.

Ils prennent de nous ce qu'ils veulent bien, si nous sommes crédibles à leurs yeux. Sinon, ils s'organisent pour «passer l'examen», ils nous donnent l'image que nous désirons recevoir d'eux, sans avoir appris grand-chose.

La formation fondamentale, quant à moi, ne réside pas dans l'accumulation de connaissances nombreuses et variées. Elle prend racine dans les relations vraies que l'on crée avec les autres quels qu'ils soient, y compris les éducateurs bien sûr. Elle se nourrit de rencontres significatives pour nos vies, qu'il s'agisse de personnes, de livres ou même d'oeuvres d'art.

Les affaires étudiantes et la formation fondamentale

Quelle formation rendons-nous possible, aux affaires étudiantes, par les liens que nous développons avec les étudiants?

D'abord je définirai ici les affaires étudiantes comme des services d'aide et des services d'animation: les premiers visent le soutien et la prévention dans divers domaines de la vie étudiante (développement scolaire et personnel, besoins financiers, recherche d'emploi, santé, choix de carrière, choix de cours, etc.); les seconds offrent un éventail d'activités dites de loisir ou complémentaires à l'enseignement, dans les domaines sportif et socio-culturel. Bien sûr, peuvent également faire partie des affaires étudiantes des services aussi pratiques que la cafétéria, les cases et cadenas, mais je laisserai de côté ces services, considérant qu'ils ont peu à voir avec la formation fondamentale, malgré leur utilité évidente!

Les services d'aide

Essentiellement, les services d'aide offrent des lieux d'écoute et de soutien à tout étudiant tel qu'il est, avec ses préoccupations, ses capacités, ses difficultés et ses émotions propres. L'étudiant, l'étudiante, peut y dire qu'il déteste le cégep, qu'il trouve les autres étudiants snobs ou qu'il a la frousse devant les examens. Il peut même parler de sa vie de famille, de ses peines d'amour, de ses difficultés financières, de sa grossesse non désirée ou de son mal de vivre. Aux affaires étudiantes, il recevra une aide personnalisée, pour qu'il puisse mieux comprendre sa situation, prendre des décisions satisfaisantes pour lui, au risque de déplaire à son entourage.

Devant le personnel des affaires étudiantes, nul besoin de toujours compétitionner. Il s'agit plutôt de se regarder, de dire ce qui se passe vraiment, d'admettre son désintérêt ou sa paresse, d'exprimer ce que l'on est, de décider d'aller au-delà, de décider de lutter, de changer, de combattre et de vivre sa vie. Il y a là, me semble-t-il, de précieuses occasions de formation.

Une des attitudes caractéristiques des services d'aide (aide financière, information scolaire, orientation, placement, psychologie) et qui exprime nos convictions est l'acceptation de faire faire des apprentissages de niveaux très variables aux étudiants et cela, sans aucune gêne. Comme en sport les AAA côtoient les A, le service d'aide financière peut enseigner à un étudiant les rudiments les plus élémentaires d'un budget personnel équilibré tandis que le conseiller en placement rappellera l'importance d'une apparence soignée quand on se présente à une entrevue chez un employeur. La question de savoir si l'intervention à faire est de niveau collégial ne se pose pas.

Peut-être est-ce la raison pour laquelle plusieurs documents fort simples de méthodes de travail qui disent simplement aux étudiants comment se faire un horaire de travail et qu'il faut étudier dans le calme, ont été faits aux affaires étudiantes. Au risque d'avoir l'air puéril, nous considérons que ces conseils étaient nécessaires à bien des étudiants et qu'il fallait prendre les étudiants là où ils étaient si l'on voulait qu'ils puissent aller plus loin. Quand, cependant, le cégep mesure son efficacité actuelle à travers les récents taux de réussite des étudiants, il ne peut confier uniquement aux affaires étudiantes le soutien des étudiants en difficulté scolaire et la fonction de rattrapage. La majorité des intervenants conviennent qu'il faut retourner aux enseignants la responsabilité de régler les problèmes d'apprentissage des étudiants en étroite collaboration avec le personnel des affaires étudiantes et des affaires pédagogiques, quitte à intervenir en-deçà du soi-disant niveau collégial.

D'ailleurs, les psychologues, conseillers d'orientation et aides pédagogiques travaillent maintenant davantage à la même table que les enseignants dans le dossier de l'aide aux étudiants en difficulté scolaire, alors qu'auparavant, ils intervenaient directement auprès des étudiants en difficulté de façon plus indépendante.

Si j'aborde cette évolution de l'aide auprès des étudiants en difficulté, c'est qu'elle permet d'illustrer trois rôles principaux des services d'aide dans les collèges en regard de la formation: rôles de diagnosticien, de collaborateur et d'éducateur en matière d'acquisition d'habiletés.

Les problèmes de base que les étudiants rencontrent au

cégep se disent, se révèlent dans les bureaux des services d'aide. Pas seulement là, bien sûr, mais là aussi. C'est pourquoi le personnel des affaires étudiantes se doit de cerner les problèmes rencontrés et de diffuser à la fois ce qu'il observe et ce qu'il sait sur la façon de régler ces problèmes. Il doit également travailler à vérifier si ce qui est problématique pour quelques étudiants constitue un phénomène à part ou la pointe d'un iceberg, si les correctifs à apporter doivent se faire massivement auprès de grand nombre d'étudiants ou auprès de clientèles spécifiques. Il a donc des rôles très spécifiques à jouer en regard de la formation des étudiants, en particulier relativement au diagnostic des problèmes et en matière d'acquisition d'habiletés de base: méthodes de travail intellectuel, prise en charge de son budget, de sa sexualité, connaissance de soi, de ses intérêts et de ses capacités, développement d'habiletés à résoudre des problèmes.

Les services d'animation

Tout comme les associations étudiantes, les services d'animation socio-culturels et sportifs offrent des possibilités de vie de groupe, d'amitiés, d'expression de soi et de dépassement. En toute liberté.

Les services d'animation ont été critiqués et questionnés ces dernières années. Peut-être moins du côté des sports (à l'exception du sport dit d'élite qui, d'ailleurs, ressemble davantage à une formation spécialisée qu'à une formation fondamentale), mais surtout du côté de l'animation socio-culturelle. La baisse de participation des étudiants à certains ateliers autrefois très populaires et la grande variété d'interventions de toutes sortes en animation (du massage Shiatsu au financement de bals de finissants) a pu nuire à l'image de ce secteur d'intervention. Or, à une époque où les collèges cherchent à réduire leur budget, un secteur qui apparaît aussi dispersé devient facilement contesté s'il n'est pas suffisamment soutenu par l'ensemble de l'institution. On pourrait trop vite, me semble-t-il, le sacrifier au profit d'interventions complémentaires à l'enseignement. Pourtant, rien de plus normal, dans un collège, que d'offrir à ses étudiants et étudiantes des lieux de développement sociaux et culturels, qu'il s'agisse de théâtre, de musique, de conférences ou de projets étudiants de toutes sortes. Pour favoriser le développement d'intérêts variés. Pour permettre une vie étudiante plus riche. Pour soutenir le plaisir de venir à l'école.

J'ai rencontré, cette année, les entraîneurs des équipes sportives du Collège. J'ai été fortement impressionnée par le dévouement de ces personnes, que le personnel régulier du Collège n'a pas l'occasion de côtoyer, et qui donnent beaucoup de leurs soirées et leurs fins de semaine pour l'amour du sport et des jeunes bien plus que pour le petit salaire qu'ils reçoivent annuellement. Je pourrais dire la même chose également de ceux et celles qui montent avec les étudiants des pièces de théâtre ou des spectacles de tous genres. Ils donnent aux étudiants bien plus que des habiletés techniques; les étudiants le savent bien d'ailleurs.

Qu'il s'agisse d'activités sportives, culturelles ou sociales, il m'apparaît évident que ces activités contribuent à leur façon à la formation de base d'un étudiant, à l'acquisition d'habiletés personnelles, intellectuelles et culturelles, à la motivation scolaire et au sentiment d'appartenance des étudiants. De telles expériences font même explicitement partie des critères de sélection de certains programmes universitaires et constituent des acquis précieux d'un curriculum vitae pour bon nombre d'employeurs. La question actuelle réside plutôt, pour chaque collège, dans l'identification du nombre de lieux semblables qu'on veut offrir et sous quelle forme, et dans l'assurance que les intervenants des affaires étudiantes gardent un contact et une concertation constants avec le reste de l'institution.

Que transmettons-nous au juste aux étudiants, nous des affaires étudiantes?

Sans doute une partie de ce que nous sommes, de nos valeurs, de notre expérience et de nos intérêts. Parfois aussi notre propre usure, notre non-disponibilité et nos impatiences. À coup sûr, quand je pense aux gens des affaires étudiantes que j'ai connus et à ceux que je découvre encore, je dirai que très certainement, il y a là des amoureux des jeunes qui veulent intensément les aider à grandir et à se passionner pour la vie.

Que retirons-nous, au juste, du travail avec les jeunes? Sans doute la possibilité d'une éternelle jeunesse!

«Même dans le plus grand désarroi, il existe toujours un chemin qui mène à l'âme. Ce chemin peut être difficile à trouver parce que, quand nous arrivons au milieu de notre vie, il s'est effacé, et que les épaisses broussailles qui le recouvrent proviennent en partie de ce que nous appelons notre éducation. Mais le chemin est toujours là et il nous appartient de le maintenir ouvert pour pouvoir accéder à la partie la plus profonde de nous-mêmes — à cette part de nous qui est consciente d'une plus haute conscience, celle qui nous permet en définitive de comprendre et de juger. Assurer l'indépendance de cette conscience, lui donner la force de ne pas être affectée par le vacarme de l'Histoire et par les distractions de notre

environnement immédiat, tel est le sens réel de ce combat qu'est la vie.» (Saul Bellow)

Communication de
Richard DROLET
Directeur des Services des affaires étudiantes et communautaires
Cégep Édouard-Montpetit

VINGT ANS DE FORMATION FONDAMENTALE: UN RÊVE, UNE RÉALITÉ «QUELQUE PART DANS L'INACHEVÉ»

Vingt ans de formation fondamentale aux services aux étudiants. Un rêve, une réalité. «Quelque part dans l'inachevé.» (Rilke)

La formation fondamentale, c'est d'abord et avant tout apprendre à vivre. Personne ne peut le faire à notre place. Ça ne s'apprend pas tout seul. C'est un apprentissage qui exige un accompagnement.

Apprendre à vivre, c'est apprendre à vieillir. «La longévité étant ce qu'elle est, écrit le *Nouvel Observateur*, 71 ans pour les hommes, 79 ans pour les femmes, la vieillesse ne peut plus être ce qu'elle fut: l'antichambre de la mort. Au début du siècle on mourait à 48 ans. Un tiers de vie en plus... Le «papy-boom», comme on l'appelle, va forcément bousculer beaucoup de choses. Politiquement, économiquement, culturellement. On s'interroge déjà: la guerre des âges aura-t-elle lieu?»

On se rend compte de plus en plus que la célébration du troisième âge a servi à masquer le vrai drame de la vieillesse. M. Xavier Gaullier, qui vient de publier *La deuxième carrière* (aux Éditions du Seuil), affirme: «Il faut, dès l'école, apprendre aux jeunes à mûrir, à se préparer à vieillir. Tout est à inventer. Parce que c'est la première fois dans l'histoire des hommes que la vieillesse se présente comme un phénomène de masse, une donnée essentielle de la réalité sociale.»[1]

Apprendre à vieillir et à mourir aussi. Il faut bien le dire même si cette pensée est ressentie désagréablement. La tentation, c'est le refus d'y penser. En parler risque de n'être pas très populaire. C'est pourtant la réalité.

Nos interventions auprès des jeunes se situent dans le temps, dans une histoire, leur histoire. Il importe de bien situer dans le temps les interventions des services aux étudiants qui concernent la formation fondamentale. Il est indispensable de s'interroger, de poser deux questions préliminaires. Ça commence quand la formation fondamentale? Ça finit quand? Il sera plus facile par la suite de saisir la portée des interventions des services aux étudiants.

Ça se fait comment la formation fondamentale par les services aux étudiants? Avec des mots, des images, de la musique? Dans le silence et la solitude? Sur la place publique ou dans le secret?

Qu'est-ce que ça donne? Après 20 ans, il doit bien y avoir quelques indices quelque part.

Quand est-ce que ça commence la formation fondamentale? Pour répondre à cette question, il faut remonter dans le temps et constater très rapidement que la formation fondamentale commence dans le ventre de la mère. Je vous fais grâce de tous les témoignages de la psychanalyse sur le sujet. Je retiens plutôt un témoignage plus percutant. Je veux parler du groupe japonais Kodo: un groupe de percussion. Kodo, ça signifie battement du coeur de la mère qui accompagne l'enfant dans son ventre. Il suffit d'entendre une fois le battement de leur immense tambour pour comprendre l'importance de ce premier accompagnement maternel. Le dramaturge Ionesco disait récemment: «Il y a deux choses essentielles dans la vie: l'amour et la mort, l'amour peut tuer la mort.» La naissance est le début de ce combat fondamental.

Qu'en est-il de la fin? Quand est-ce que ça finit la formation fondamentale? Il n'y a pas si longtemps on aurait facilement répondu: à la fin des études. Et il eut été facile de dégager un consensus là-dessus. Aujourd'hui, la longévité étant ce qu'elle est, on parle de plus en plus d'éducation permanente, de retour aux études, de seconde carrière, etc. On n'a pas fini d'explorer toutes les conséquences de ces faits nouveaux. Je ne retiens qu'un exemple pour illustrer ma pensée: la solitude des mourants.

«Au moment où l'être humain a le plus grand besoin des autres, écrit Norbert Élias dans *La solitude des mourants*, nous le laissons dans la solitude.» L'auteur poursuit: «Je crois que la relation avec autrui est ce qui compte le plus dans la vie, mais aussi au moment de la vieillesse et de la mort.» Élias explique comment ce phénomène de la solitude chez les mourants n'a pas toujours existé, qu'il s'agit d'un produit de la société actuelle. Il me semble qu'il y a là un constat d'échec de la formation fondamentale. On n'apprend plus à mourir. La formation fondamentale devrait se rendre jusque là. C'est important d'apprendre à mourir.

Nous savons, depuis le travail remarquable de Mme Élisabeth Kübler-Ross, que la mort peut être la «dernière étape de la croissance» si nous savons accompagner la personne qui meurt.

Quand est-ce que ça finit la formation fondamentale? Elle s'arrête à la mort, parfois avant, selon les individus. Mais dans un cas comme dans l'autre, la fin se situe «quelque part dans l'inachevé.»

La formation fondamentale, ça n'est jamais fini. Et c'est tant mieux! C'est ce qui nous sauve, face à ces jeunes qui, par le seul fait de leur existence, nous disent ce qu'ils ne cessent de répéter à leurs parents: «Pédagogie bien ordonnée, commence par soi-même.» (Gusdorf).

Il me semble important de prendre en compte ces données quand on accueille des étudiant dans un collège, quel que soit

(1) Nouvel Observateur, no 1223.

leur âge. Pour l'étudiant, le collège n'est ni le commencement, ni la fin de la formation fondamentale. Il est un relais. Un relais dans la démarche vers une plus grande maturité. C'est une tâche énorme que d'enseigner le français, la philosophie, les mathématiques, les sciences, d'initier les gens aux techniques modernes de l'aérotechnique, etc. Cette tâche accapare tant d'énergie qu'elle risque de faire oublier que les étudiants, jeunes ou adultes, ne sont pas seulement des êtres de savoir mais aussi des êtres de désir et de devenir.

Les services aux étudiants sont des services éducatifs qui s'occupent de la formation fondamentale. Leur objectif est d'accompagner les étudiants dans leur démarche vers une plus grande autonomie. Cet objectif est atteint par le biais des différents services et à travers la vie des groupes étudiants.

Les services aux étudiants sont là pour rappeler sans cesse à l'institution que les étudiants ont des besoins qui débordent les cadres administratifs: choisir des cours, coordonner un horaire, etc. L'institution a la responsabilité de les accompagner d'une façon telle qu'ils puissent atteindre une plus grande maturité.

L'enseignement doit jouer un rôle majeur. Dans le meilleur des scénarios, celui où l'enseignement jouerait son rôle à la perfection, il resterait toujours une place pour d'autres intervenants parce que la vie d'un étudiant ne se limite pas à la joie de connaître.

Une fois qu'on a demandé à un étudiant ou à une étudiante son adresse et le nom de son père et de sa mère, on a l'illusion de connaître pas mal de choses à son sujet. De même, lorsqu'on énumère l'ensemble des services aux étudiants, on a l'impression qu'on a tout dit. On a tout dit, mais peut-être pas l'essentiel.

L'essentiel, ça vous rappelle quelque chose? Le Petit Prince? Le secret du renard? «L'essentiel est invisible pour les yeux. On ne voit bien qu'avec le coeur.» La tentation des collèges est d'oublier que l'essentiel se passe dans l'invisible. L'essentiel de la vie d'un collège se passe dans le silence, la solitude et le secret. Avec les compressions budgétaires, les prix d'excellence, la manie de vouloir tout mesurer, on est tenté d'oublier l'essentiel.

On est surpris que les taux d'échecs et d'abandons augmentent. Des étudiants brillants, qui ont tout ce qu'il faut pour réussir et pourtant... ils ne réussissent pas. Un certain nombre d'étudiants connaissent des difficultés. Ils s'en rendent compte assez vite. Il leur faudrait acquérir une certaine discipline comme le dit si bien Scott Peck dans *Le chemin le moins fréquenté*. Ils le savent. Ils en seraient capables. Ils refusent. C'est trop dur, trop difficile. Ils remettent à plus tard, etc. Leur santé mentale en subit les contrecoups. La nôtre aussi.

Il y a les autres qui essaient de se dépasser, qui tentent d'acquérir une plus grande maturité. C'est aussi difficile pour eux. Ils ont besoin d'aide, de notre aide.

Comment accompagner les uns et les autres? Nous touchons ici au noeud du problème: la motivation au progrès personnel, à l'évolution personnelle.

Il y a en a qui refusent. Le minimum que nous souhaitons et puissions faire, c'est de les rendre conscients qu'ils font un choix, qu'ils devront vivre avec ses conséquences, et qu'enfin un choix n'est jamais définitif. Si jamais ils changent d'idée, il sera toujours temps, tant qu'ils seront en vie, de tenter l'aventure.

Et les autres? Il faut leur donner ce goût de la discipline intérieure. Il n'y a pas 56 façons d'y arriver. Il faut trouver les moyens de les valoriser, de leur faire savourer la joie de se dépasser, d'acquérir une plus grande maturité.

Comment cela se fait-il? Pas nécessairement par un discours. J'ai le goût de soumettre à votre réflexion quelques commentaires à ce sujet. Dans son livre *Les cinq sens*, paru chez Grasset, Michel Serres raconte comment il a fait une cure de silence à Épidaure. Il faut lire ce texte. À la fin, après la parole, il écrit: «Le très précieux de ce que je sais reste enchâssé de silence.»

Ce texte, il me semble, nous invite à réfléchir sur notre propre formation fondamentale. Est-ce que ce n'est pas vrai aussi pour chacun de nous que le très précieux de ce que nous savons reste «enchâssé de silence»? Il ne faut pas oublier tout ce que les étudiants vivent en dehors de la salle de cours, dans leur famille, au travail etc. qui «reste enchâssé de silence». Je veux compléter cette réflexion par un texte du professeur Gusdorf, tiré de son livre *La parole*, et qui concerne l'enseignement: «L'enseignement explicite du maître compte moins que le témoignage de son attitude, l'incantation d'un geste ou d'un sourire. Le reste est silence, car le dernier mot, le maître mot d'un homme, n'est pas un mot. La communication la plus véritable entre les hommes est une communication indirecte, c'est-à-dire qu'elle s'opère malgré le langage, par des moyens de fortune, — et souvent à contre-sens du langage. La dernière retraite en chacun de nous est un domaine où les paroles n'ont pas accès: l'âme s'y retrouve seule dans l'ombre et le silence...» (2)

Voilà tout un défi: le défi pour le professeur et pour toute personne qui travaille à la formation fondamentale. Comme si la formation fondamentale, pour avancer, devait, à un moment ou un autre, changer de véhicule, intervenir autrement qu'avec des mots. Une forme d'accompagnement dans le secret. Cet accompagnement, l'étudiant peut le trouver à l'intérieur de ses cours; il peut le trouver ailleurs aussi, dans des activités, dans les services d'aide. J'en connais qui le trouvent dans un emploi à temps partiel qui les valorise. Je soupçonne qu'il y a là un motif plus fréquent qu'on le pense au fait qu'un si grand nombre d'étudiants travaillent à temps partiel.

En dernière analyse, les services aux étudiants sont dans les collèges pour rappeler à l'institution «qu'il n'y a d'éducation que d'accompagnement: à distance, nul ne peut distinguer qui accompagne l'autre.» (Roger Voeltzel, Éducation et révélation. P.U.F.)

(2) Gusdorf, La parole, p. 77.

Qu'est-ce que ça donne 20 ans après? Les collèges ont appris beaucoup de choses. Les étudiants aussi. Comme directeur des Services aux étudiants, j'ai appris à écouter les étudiants, leur silence. Je pense que cet exercice, si je peux appeler cette expérience un exercice, fait partie intégrante de la formation fondamentale, de la mienne, de celle des étudiants.

Ce que disent les étudiants? La formation fondamentale a un visage. Toujours. Les étudiants le savent. D'instinct. Ils le cherchent. Ils le trouvent. Pas toujours. Quand ils le trouvent, c'est la fête.

Le premier novembre 1987, à l'occasion des 20 ans du Collège, nous avons fait une fête qui célébrait avec des images le visage de la formation fondamentale. Les étudiants ont chanté ce visage. Les spectateurs ont été profondément émus comme à la fête de la graduation des malentendants au Vieux Montréal à l'automne 1987. Il existe des documents qui rappellent la célébration de Longueuil. On pourra y revenir.

Il y a aussi la fête annuelle de «Cégeps en spectacle» qui existe depuis neuf ans. Il y a là un signe évident que des étudiants ont acquis une certaine discipline, une plus grande maturité. Pour arriver à produire un événement comme «Cégeps en spectacle», imaginez tout ce qu'il faut de compétence, d'accompagnement de la part des responsables des activités culturelles dans les collèges et tout l'effort exigé des étudiants. Je pourrais dire la même chose des activités sportives, des ateliers, des services de consultation, etc. Il y a là des éducateurs et des éducatrices de première qualité qui oeuvrent dans l'ombre et le silence, dans le secret.

La vie au collège est difficile. Les étudiants qui passent au travers sont drôlement débrouillards. Si vous êtes au collège assez longtemps pour les voir à leur arrivée et à leur départ, vous constaterez qu'ils n'ont pas changé seulement physiquement. Les collèges les voient partir sans trop d'inquiétude. Ils sauront bien se débrouiller dans la vie.

Enfin, il faudrait interroger les anciens. Venir au cégep a été un rêve qu'ils ont réalisé, qui leur a permis par la suite de réaliser d'autres rêves. Pour la majorité d'entre eux, le collège a joué le rôle de relais qui lui est dévolu. Il resterait à vérifier s'ils continuent leur formation fondamentale.

Chapitre IV
Le développement de la pensée formelle

IV — Le développement de la pensée formelle

Communication de
Diane TURGEON
Coordonnatrice
Groupe Démarches
Cégep de Limoilou

LE PROGRAMME DÉMARCHES: UN OUTIL DE FORMATION FONDAMENTALE

Le programme Démarches ayant fait l'objet d'une présentation détaillée dans un article récent de *Pédagogie Collégiale*[1], je ferai ici un bref rappel du contenu du programme et je mettrai davantage l'accent sur l'expérimentation du programme et sur ses possibilités d'utilisation.

Quand M. Jacques Laliberté affirme qu'il y a au Québec, en France et au États-Unis des traits communs aux étudiants, en regard de la formation fondamentale, il parle, entre autres, de «faiblesses marquées par rapport à certaines habiletés du type capacité d'abstraire, capacité d'appliquer et de transférer ses connaissances...»[2] Puis il questionne la formation fondamentale en disant: «Quelles habiletés et capacités voulons-nous contribuer à développer chez nos étudiants?»[3] Je pense que Démarches peut apporter certaines réponses et par le fait même devenir un outil de formation fondamentale. Parlons donc de Démarches: un peu du contenu du programme, puis de l'expérimentation du programme et de ses possibilités d'utilisation.

Le contenu du programme

Le **programme Démarches** est un programme dont l'objectif général (à deux volets) est de rendre l'élève capable de résoudre des problèmes qui nécessitent la maîtrise de la pensée formelle et de gérer son propre fonctionnement comme solutionneur de problèmes et preneur de décisions.

Les deux volets de cet objectif sont interreliés, le premier référant au cognitif et le deuxième, au métacognitif.

Ce programme est constitué de pas moins de 350 activités d'apprentissage regroupées en six ensembles. Ces six ensembles sont répartis sur trois cours de 45 heures chacun dont la pondération est de 3-0-3. Lors de l'expérimentation, ces cours ont pris la forme de cours complémentaires d'établissement.

Chaque ensemble est constitué d'activités d'apprentissage qui visent le développement d'**objectifs cognitifs** particuliers: les **habiletés intellectuelles** telles que: classer, comparer, décrire, définir, analyser, faire la synthèse, évaluer (ensemble 1); le **raisonnement proportionnel** (ensemble 2); le **raisonnement combinatoire** (ensemble 3); la **logique de propositions** (ensemble 4); le **raisonnement hypothético-déductif** (ensemble 5); l'**intégration** de tous les acquis antérieurs (ensemble 6).

D'autre part, le programme poursuit des **objectifs métacognitifs** ou en rapport avec la gestion, par l'élève, de son propre fonctionnement comme solutionneur de problèmes et preneur de décisions. Cela se fait concurremment aux activités d'apprentissage des six ensembles identifiés précédemment. Ces objectifs sont: **décrire** sa démarche, la **comparer** à celle d'un pair, l'**analyser**, l'**évaluer**, en **faire un plan**, se **questionner** sur sa façon de faire en situation d'apprentissage; **identifier ses principales caractéristiques** comme solutionneur de problèmes et preneur de décisions, à savoir ses goûts, ses intérêts, ses points forts, ses points faibles, les conditions optimales de son fonctionnement. Ces objectifs sont travaillés par le biais de l'approche pédagogique qui a pour toile de fond la métacognition (ou retour réflexif sur son apprentissage).

L'expérimentation du programme

• La constitution des groupes

Le programme Démarches a été expérimenté, au collège de Limoilou, pendant l'année 1986-1987, par trois des professeurs-concepteurs et ce, avec trois groupes d'une trentaine d'élèves chacun.

La clientèle de l'expérimentation était constituée d'élèves qui, normalement, n'auraient pas été admis au collège de Limoilou en septembre 1986, soit parce qu'ils n'avaient pas leur diplôme d'études secondaires (D.E.S.), soit parce qu'ils n'avaient pas les préalables pour entrer dans l'orientation de leur choix. Ces élèves ont été admis dans une programmation spéciale, hors diplôme d'études collégiales (D.E.C.); ils devaient s'inscrire à quatre cours à chacune des deux sessions: un cours de français, de philosophie, de Démarches et un cours complémentaire (histoire) à l'automne; un cours de français, de philosophie, deux cours de Démarches à l'hiver. Le groupe expérimental est donc constitué de 89 élèves en août 1986. Sur ces 89, il n'en restera que 50 au post-test en mai 1987.

Puisqu'il n'existait pas au Collège de clientèle identique au groupe expérimental, le groupe-contrôle a dû être constitué en pairant les élèves du groupe expérimental avec des élèves réguliers qui avaient fait les mêmes choix de programme et qui avaient des dossiers scolaires à peu près semblables.

Une invitation à venir passer les prétests et les post-tests est donc lancée à des élèves de tous les programmes, proportionnellement au choix des élèves du groupe expérimental.

(1) Diane Turgeon, "Un programme de développement de la pensée formelle: de la théorie à la pratique" dans Pédagogie collégiale, mars 1988, vol. 1, no. 3, pp. 18-22.

(2) Jacques Laliberté, "La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège, dans Les actes du 7e colloque de l'A.Q.P.C., La pédagogie au collégial, 20 ans après, 1er trimestre 1988, p.41.

(3) Ibidem, p.42.

Malheureusement, il n'y eut que 121 élèves qui se sont présentés au prétest. Sur ce nombre, il n'en est resté que 28 au post-test.

• Le déroulement de l'expérimentation

Pour valider le programme qui touche à un grand nombre d'éléments, quatre tests ont été passés aux élèves. Le premier, **l'épreuve ERF** (épreuve de raisonnement formel élaborée par Mme Mirette Torkia-Lagacé) et le deuxième, **Le Satellite** (test élaboré par Gérard Noëlting), devaient permettre de voir les progrès des élèves en regard de la maîtrise de la pensée formelle. Le troisième, **le LG3** (test de perception élaboré au cégep Lionel-Groulx), devait permettre de voir les progrès des élèves en regard de deux des dix dimensions qu'il aborde: l'affirmation de soi, liée au concept de soi positif, et la motivation. Le quatrième, le **MMCS** (test de Lefcourt), devait permettre de voir les modifications des élèves en regard de l'attribution qu'ils font des causes de leurs échecs et de leurs réussites. Ce test est lié à la motivation, élément sur lequel nous voulons travailler dans Démarches. De plus, les élèves ont eu à compléter un test diagnostic constitué d'activités qui concernent chacune des habiletés intellectuelles (analyser, comparer, définir, etc.); ceci permettra de situer leur niveau de maîtrise à cet égard.

À la suite de ces tests, à raison de trois heures par semaine à la session d'automne et de deux blocs de trois heures par semaine à la session d'hiver, les professeurs placent les élèves en situation de faire les différentes activités d'apprentissage proposées dans un ensemble donné, tout en respectant le processus d'enseignement-apprentissage préconisé dans le programme. Le rôle du professeur consiste beaucoup plus à encadrer, soutenir, diagnostiquer, donner du feed-back, faire des synthèses, qu'à donner de l'information.

• Les résultats

Les élèves de Démarches ont-ils progressé plus que les élèves du groupe contrôle en regard de la maîtrise de la pensée formelle? Il semble que oui. Or, pour comprendre les résultats, il faut savoir que la maîtrise de la pensée formelle s'obtient par la maîtrise de plusieurs raisonnements: le raisonnement proportionnel, le raisonnement combinatoire, le raisonnement hypothético-déductif et la logique de propositions. Certes, il faut interpréter avec prudence les résultats puisqu'au point de départ les groupes n'étaient pas comparables. Des tests statistiques ont été faits pour pallier cette lacune. Les résultats obtenus pour ces quatre types de raisonnement (tests **ERF** et **Le Satellite**) sont les suivants:

- Le programme semble avoir eu un effet sur la composante intellectuelle liée à la combinatoire; donc les élèves sont plus systématiques dans leur démarche. De plus, malgré que les groupes ne soient pas équivalents au départ sur la variable proportion, avec une majorité d'élèves du groupe contrôle située au stade formel, il est intéressant de noter que ceux du groupe expérimental, d'abord inférieurs, rejoignent les premiers en montrant une amélioration manifeste sur cette composante. Les élèves du groupe expérimental s'améliorent aussi sensiblement sur la variable pourcentage, alors que le groupe contrôle a tendance à régresser. Finalement, les résultats obtenus à la variable raisonnement hypothético-déductif dans son ensemble indiquent une supériorité qui disparaît puisque les deux groupes ont une distribution de scores équivalente pour cette composante au post-test.

- Les résultats au questionnaire **LG3** (test de perception) font ressortir que les élèves du groupe expérimental se sont améliorés en regard de l'image de soi (l'une des deux dimensions visées dans le programme, l'autre étant la motivation) et d'une autre dimension, le stress-anxiété. Même si les résultats à la dimension motivation sont intéressants, ils ne le sont pas suffisamment pour être considérés significatifs. Contrairement à notre attente, c'est la dimension logique-raisonnement qui s'avère la moins significative. On peut expliquer ce résultat par le fait que la définition opérationnelle donnée à ce concept n'est pas nécessairement la même que celle donnée aux variables mesurées par **ERF** et **Le Satellite**.

-Quant au questionnaire **MMCS**, les résultats ne sont pas significatifs. On peut au mieux dégager que, d'une part, les sujets des deux groupes font une plus grande attribution des causes de leurs échecs à des facteurs internes, en particulier au manque d'effort, et que s'ils attribuent les causes d'échecs à des facteurs externes, c'est surtout en raison du comportement des professeurs plutôt qu'à des facteurs liés à la malchance. D'autre part, ils ont tendance à attribuer leur réussite non pas à des facteurs internes comme l'effort ou l'aptitude, mais plutôt à des facteurs externes, en particulier à la facilité du cours.

En somme, malgré toutes les difficultés rencontrées lors de l'expérimentation, le programme Démarches donne des résultats et il y aurait avantage à aller de l'avant avec ce programme, à faire de nouveaux essais.

L'utilisation du programme

• Les utilisateurs

Tous les professeurs qui ont à travailler avec des étudiants en difficulté d'apprentissage pourraient utiliser Démarches, en autant qu'ils adhèrent à la vision de l'élève sous-jacente au programme, à savoir que tout élève est capable de réussir mais qu'il a besoin d'être soutenu dans ses démarches pour développer son potentiel intellectuel; que l'élève est un, c'est-à-dire qu'il doit être considéré dans ses aspects à la fois cognitif, à la fois socio-affectif; que les élèves ont un rythme d'apprentissage différent et qu'ils n'ont pas tous le même point de départ. Ces professeurs doivent être capables de travailler en équipe et particulièrement en équipe pluridisciplinaire puisque le programme fait appel à des formations complémentaires. Ces

professeurs doivent être capables de dépasser un contenu disciplinaire pour se situer davantage au niveau psycho-pédagogique, non plus seulement au niveau de l'enseignement de concepts, mais au niveau de l'enseignement d'«apprendre à apprendre».

• Les contextes d'utilisation

- Le programme a été conçu pour être utilisé **en entier** avec ses six ensembles et selon un ordonnancement qui ne peut être que légèrement différent de celui utilisé lors de l'expérimentation. À ces conditions, on pourrait l'utiliser dans un **contexte de formation fondamentale**, dans une optique développementale ou encore dans un **contexte de préparation aux études collégiales**.

- Cependant, il est également possible de l'utiliser **partie par partie**, dans un **contexte de formation compensatoire ou de rattrapage**. Par exemple, l'ensemble sur le raisonnement proportionnel pourrait être offert à des élèves pour qui on aurait identifié, à l'aide de tests diagnostiques, des difficultés au niveau de la résolution de problèmes (de proportion, de pourcentage ou même d'analogie).

On pourrait également utiliser les activités d'apprentissage concernant les habiletés intellectuelles, pour l'ensemble de ces habiletés ou seulement pour quelques-unes. Par exemple, si nous diagnostiquons chez des élèves des difficultés à analyser, nous leur proposons des activités en regard de cette habileté en particulier.

L'ensemble sur le raisonnement combinatoire aiderait certes des élèves à avoir une démarche plus systématique et, par le fait même, à être moins impulsifs. Il est pensable d'offrir les ensembles sur l'hypothético-déductif et la logique des propositions séparément.

Ces ensembles pourraient être offerts comme cours complémentaires à moins qu'ils ne prennent place dans les cours offerts en préparation aux études collégiales.

- Il y aurait une troisième façon d'utiliser le programme, **en pièces détachées, dans le cadre d'un cours disciplinaire**, en autant que le cours n'est pas trop centré sur le contenu ou que son contenu ne prend pas trop de place. Ceci nécessiterait, pour le professeur, la maîtrise du programme et l'habileté à faire un diagnostic afin d'identifier les activités qui combleraient les difficultés d'apprentissage de ses élèves.

- Une quatrième façon d'utiliser le programme serait d'**intégrer à un contenu disciplinaire l'approche pédagogique** du programme avec ses éléments les plus importants: le processus d'enseignement-apprentissage, la démarche de résolution de problèmes et la métacognition.

• La clientèle possible

Dans le cas où on utiliserait le programme en entier ou en partie, la clientèle pourrait être constituée d'élèves considérés «à risque» lors de leur admission au collège. Ces derniers seraient alors invités (ou obligés) à suivre un cours de Démarches ou les trois. Deux avenues sont alors possibles. Première avenue: ces élèves sont sélectionnés à l'aide de l'épreuve ERF afin d'identifier ceux qui ont des problèmes scolaires à cause de leur difficulté de raisonnement; des regroupements seraient alors faits en regard de leur niveau opératoire; deuxième avenue: tous sont invités à suivre le cours Démarches, et là est constitué un groupe du même type que ceux qui ont été formés pour l'expérimentation. Dans un contexte d'aide à l'apprentissage, le cours Démarches s'avère un lieu de «dépistage» des causes des difficultés d'apprentissage. Nous avons alors une clientèle-cible pour une intervention multidisciplinaire et multiservice. Multidisciplinaire parce que plusieurs professeurs (français, philosophie, Démarches, etc.) peuvent se concerter pour intervenir auprès de cette clientèle; multiservice parce qu'à l'intérieur de ce lieu qu'est la classe, nous pouvons identifier les services nécessaires aux élèves (psychologie, orientation, information scolaire, aide pédagogique individuelle, etc.). Et Démarches ne serait-il pas pertinent dans un centre d'aide à l'apprentissage?

• Le matériel disponible...

Les fondements théoriques du programme ont fait l'objet d'une première publication en février 1986; l'approche pédagogique, de la seconde publication en octobre 1987 et le rapport final de recherche, de la troisième, en avril 1988. Tous ces documents sont disponibles en communiquant avec le Service d'information du collège de Limoilou, au (418) 647-6703. Le programme lui-même n'est pas encore publié. Il fera l'objet d'une publication maison (du moins pour l'instant). Il consistera en douze cahiers, c'est-à-dire six pour le professeur (un cahier pour chaque ensemble) et six pour l'élève. Ces cahiers regroupent les activités d'apprentissage. De plus, le cahier du professeur comprend les préambules à chacun des ensembles, les tests diagnostiques, les solutionnaires. Éventuellement, ils seront remis aux utilisateurs lors d'une session de formation. Pour toute information supplémentaire, communiquer avec le Service de recherche et d'expérimentation du collège de Limoilou, au (418) 647-6676.

Chapitre V
Les plans de cours

V — Les plans de cours

Communication de
Guy CHARBONNEAU
Conseiller pédagogique
Cégep de Saint-Jérôme

MES PLANS DE COURS ET LA FORMATION FONDAMENTALE

À la session d'hiver qui vient de se terminer, j'ai animé une activité de perfectionnement dans le cadre du Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (C.P.E.C.) de PERFORMA qui devait s'intituler «Mes cours et la formation fondamentale» , mais qui, pour fin de classement, a finalement porté le nom de *Planification de l'enseignement*. Je ne vous relaterai pas ici toutes les péripéties du cours que j'ai donné, mais, en m'inspirant des lectures qui m'ont servi à le préparer, des réflexions des participants et de leurs travaux, je vous livrerai ma façon de voir un plan de cours qui tient compte de la formation fondamentale à proposer à nos étudiants de collège.

Les préalables au plan de cours

Je ne vous apprendrai rien ici en vous disant que chaque établissement de niveau collégial fait partie d'un grand réseau qui tire son unité de l'application des volontés ministérielles. Or, le règlement des études collégiales, manifestation de ces volontés, stipule que «le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial réside dans le fait qu'il est appelé à dispenser une formation de type fondamental»[1].

Ce type de formation devrait être explicité dans chaque collège par l'adoption d'un projet éducatif qui précise les habiletés et les attitudes privilégiées par l'institution, habiletés et attitudes que chaque étudiant devrait acquérir.

Si le collège doit préciser son projet éducatif en tenant compte de la formation fondamentale, les départements, eux, sont appelés à concrétiser ce projet en précisant les objectifs généraux des programmes et des disciplines.

Il va de soi que l'enseignant, avec son dynamisme et sa compétence, est l'agent le plus important. C'est lui qui proposera la formation à l'étudiant. À partir des orientations déterminées par le département et afin d'assurer l'unité dans l'atteinte des objectifs, le professeur fixe les objectifs de ses cours. Certes, un professeur pourra fixer lui-même ses objectifs sans recourir aux volontés ministérielles, au projet éducatif de son collège ou même aux orientations départementales. Mais, dans la mesure où les habiletés fondamentales à faire acquérir ne reçoivent pas un renforcement de la part des collègues et finalement de l'établissement, il risque de se passer la même chose que ce qu'on observe lorsque le département de français est le seul à promouvoir la qualité de la langue dans son collège. De plus, l'unité que l'étudiant recherche à travers ses cours et qui constitue le fil conducteur des différentes composantes de son programme risque de ne jamais lui apparaître si ses professeurs ne se réfèrent pas à l'éclairage départemental pour fixer leurs objectifs.

Le programme de formation comme véhicule

Nous le savons, la formation collégiale passe par les programmes scolaires et parascolaires offerts par chaque établissement. Or, ces programmes doivent proposer une formation de type fondamental quelle que soit la concentration ou la spécialisation en cause. Mais il n'y a pas toujours compatibilité entre ce qui apparaît aux *Cahiers de l'enseignement collégial* et ce qui est demandé par le règlement des études collégiales concernant la formation fondamentale. En effet, si dans le Règlement sur le régime pédagogique au collégial (R.R.P.C.) il est écrit que cette formation «vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant»[2], on constate que les objectifs ministériels relatifs aux différents programmes sont souvent axés sur la pratique d'une profession ou sur la préparation à des études ultérieures plutôt que sur des attitudes ou habiletés de base propres à former une personnalité qui saura évoluer sur tous les plans: personnel, social, professionnel, scolaire, etc.

Je crois qu'il est temps que les collèges s'approprient la gestion de leurs programmes et invitent, par une politique appropriée, les principaux intervenants que sont les professeurs dispensant un programme à préciser eux-mêmes, en département ou encore mieux en regroupement «programme», le type de formation qu'ils entendent proposer à leurs étudiants dans le cadre d'un projet éducatif à l'élaboration duquel l'ensemble du personnel aura collaboré.

Les objectifs versus le contenu

La grande difficulté que peut éprouver un professeur lorsqu'il veut élaborer un plan de cours qui proposera une formation fondamentale, c'est de ne pas opposer objectifs de formation et contenus, c'est d'assurer la cohérence entre ces deux aspects. Cette difficulté est principalement due au fait qu'une réflexion sur les objectifs de formation du programme n'a pas été complétée en département; alors, le professeur est seul à décider du fil conducteur à assurer entre les diverses parties de son cours et des liens à créer avec les autres cours. Si, implicitement, les objectifs d'un programme sont l'expression des exigences à court terme du marché du travail ou des universités, ce professeur aura du mal à lier son contenu à des

(1) Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, p. 7.

(2) Idem

objectifs de formation fondamentale. Les contenus sont, certes, importants, mais ils doivent être assujettis aux objectifs de formation d'un programme, sinon on ne peut parler de formation fondamentale. C'est une tâche qui doit être amorcée par le département, soutenue par le collège et complétée par l'enseignant dans son plan de cours.

Lorsque j'ai reçu le résultat des travaux de l'activité du Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (C.P.E.C.), ceux qui ont eu le moins de difficulté à structurer un plan de cours sont ceux qui avaient bénéficié d'une réflexion départementale sur les objectifs de leur programme.

Je voudrais ici illustrer mes propos par un exemple. Je prendrai le programme 241.05, techniques d'analyse et d'entretien, et le cours 241-245-85, hydraulique industrielle. Je me sens d'autant plus à l'aise d'en parler que mon collège n'offre pas ce programme. Les objectifs du programme tels que spécifiés dans les *Cahiers de l'enseignement collégial 1987—1988* [3] sont formulés ainsi: «La formation que reçoit l'élève au programme techniques d'analyse et d'entretien en fait un spécialiste de l'optimisation du rendement d'équipements industriels à la fine pointe de la technologie, allant de la machine la plus simple jusqu'aux grands systèmes industriels complexes et fortement automatisés.»

Qu'y a-t-il de fondamental dans un tel objectif? C'est tellement «pointu» et vaste à la fois que je doute qu'on puisse former un tel spécialiste de l'optimisation en trois ans; de plus, on ne sait pas quelle sorte d'homme et de femme il y aura derrière ce spécialiste, la «tournure» d'esprit qu'il aura, le genre de relation qu'il sera appelé à entretenir avec ses confrères et consoeurs de travail et avec ses patrons.

Examinons maintenant les objectifs du cours d'hydraulique industrielle[4], cours faisant partie du programme cité plus haut: «Décrire et appliquer les principes et les lois de l'hydraulique industrielle, sélectionner et décrire le fonctionnement de ses différentes composantes. Réaliser des circuits hydrauliques simples.»

Nous voyons ici qu'un professeur peut facilement faire les liens avec les objectifs du programme, tels que présentés dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*, car il n'est question que d'opérationnalisation des contenus: lois et principes de physique, les fluides hydrauliques, les montages de circuits, etc. Donc, si l'on s'en tient strictement à ce que nous propose la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.), si le département ne s'est pas approprié le programme en le coiffant d'objectifs plus fondamentaux axés sur la rigueur et la précision, l'esprit d'analyse et de synthèse, par exemple, il sera difficile au professeur de transformer ses objectifs de façon à ce qu'ils soient l'expression des habiletés de base à acquérir plutôt que des connaissances et habiletés spécialisées, c'est-à-dire des contenus à caractère «pointu».

Mais alors, m'objectera-t-on, il faut voir des contenus, nos étudiants doivent être prêts pour le marché du travail ou pour l'université! Oui, c'est juste. Il n'est pas question d'escamoter les contenus, il faut seulement donner un sens à ces contenus, une direction éducative afin que l'étudiant voie, dans les apprentissages proposés, une invitation à la maturité, un système de valeurs à intégrer, bref, une démarche vers l'autonomie. Alors une loi, une technique, un montage serviront d'instrument pour acquérir rigueur, esprit critique ou habileté à résoudre un problème. Je crois qu'en ne visant pas d'abord les exigences du marché du travail, on rend service à ce même marché en lui fournissant des gens mieux formés.

Les degrés de compétence

Supposons maintenant qu'un collège se soit donné un projet éducatif axé sur la formation fondamentale, que le département auquel est rattaché un professeur et qui a à dispenser un cours ait complété la prise en charge de ce programme en établissant les objectifs de formation, les lignes directrices et les liens entre les cours, alors le professeur, pour les objectifs d'apprentissage qu'il a à proposer, s'attardera à les préciser et à les faire acquérir graduellement et par étape. D'où l'importance de fixer des degrés de compétence.

Prenons l'objectif: l'étudiant sera capable de résoudre un problème; cet objectif général (de formation fondamentale) devra d'abord être précisé en fonction du programme en question: un problème de chimie, de mathématiques ou de rendement d'équipement industriel. Puis, il faut fixer des étapes à franchir pour devenir habile à résoudre un problème, étapes qui devraient s'appliquer à tout genre de problème:

- bien définir le problème, analyser les divers éléments et bien le formuler;
- trouver la bonne approche pour le résoudre et pouvoir l'expliquer théoriquement;
- donner la solution;
- indiquer d'autres approches valables pour résoudre ce problème et pouvoir les comparer, indiquer les points forts, les risques, anticiper les résultats, etc.

On pourrait ajouter des étapes intermédiaires ou d'autres étapes plus spécialisées, selon le programme. Ce sont des degrés de compétence qu'il faut acquérir, degrés qui sont dépendants les uns des autres: on ne peut passer à une étape sans avoir maîtrisé la précédente.

Et les contenus? Lorsque ces étapes ont été spécifiées, arrive le moment d'y greffer les contenus. Ici se situe, à mon avis, la partie la plus difficile, car il faut soumettre la progression des contenus à la progression des objectifs selon les étapes fixées. Je ne décide pas de voir d'abord la texture du sol, puis l'aération de ce sol, puis sa température, enfin sa consistance, mais je fixe d'abord les objectifs fondamentaux à faire acquérir: analyse, synthèse, jugement critique, etc. et je me demande si l'aération du sol implique analyse ou synthèse ou résolution de

(3) Cahiers de l'enseignement collégial, I, p. 1-148

(4) Cahiers de l'enseignement collégial, IV, p. 4-403

problème, etc. Chaque élément ou ensemble d'éléments du contenu doit pouvoir s'insérer sous un ou plusieurs objectifs ou degrés de compétence à atteindre. Ainsi, normalement, les cours des dernières sessions ont des contenus qui se placent surtout sous les derniers degrés de compétence, même si ces contenus comportent toujours l'acquisition de connaissances ou d'habiletés nouvelles: l'étudiant étant de plus en plus habile à résoudre un problème, à exercer son autonomie, à formuler un jugement critique, etc.

Nous constatons donc que, dans ce plan de cours et à ce stade-ci, on ne tient pas nécessairement compte de la progression temporelle des contenus. C'est seulement lorsqu'on fixera le calendrier des activités que les contenus apparaîtront par ordre séquentiel.

La méthodologie

Dans une perspective d'acquisition des habiletés fondamentales, la méthode de l'enseignant et les procédés pour faciliter l'atteinte des objectifs peuvent différer par rapport à une perspective d'acquisition de contenus. Il s'agit d'une mentalité différente, de préoccupations nouvelles qui rendent le professeur attentif à la progression des étudiants vers l'atteinte des objectifs par la maîtrise des contenus. C'est un défi qui suppose une intense préparation, qui l'oblige à remettre souvent l'étudiant devant les objectifs à atteindre. D'où l'importance d'une évaluation formative.

L'évaluation

La cohérence doit se manifester jusqu'au bout. Ici aussi, on peut poser la question: doit-on évaluer l'acquisition des contenus ou l'atteinte des objectifs de formation? Si les contenus ont été assujettis aux objectifs, il n'y a pas de raison de croire qu'en évaluant l'acquisition des contenus nous n'évaluons pas en même temps l'atteinte des objectifs. À l'occasion d'un examen, on pourra proposer une mise en situation et demander d'en faire l'analyse, de résoudre un problème complexe en indiquant les valeurs d'appui, demander de proposer une solution nouvelle qui fait appel à une synthèse des éléments appris, etc. Bien sûr, dans cette perspective, on ne doit pas faire appel qu'à la mémoire.

Au plan de cours, ce qu'on pourra indiquer ce sont:

- les objets d'évaluation;
- la mesure utilisée, c'est-à-dire les activités mises en place pour recueillir les résultats et les analyser: test, entrevue, etc.;
- les moyens pour se rendre compte que les objectifs ont été atteints (les critères);
- le degré acceptable d'atteinte des objectifs, avec pourcentage, proportion des points, etc.

Bref, ce qui apparaît normalement au plan de cours. Mais ce n'est pas tout. Il faut prévoir des évaluations de type formatif. On sait que l'étudiant doit savoir s'il progresse, que l'enseignant veut savoir si le déroulement de l'apprentissage s'effectue tel que prévu, que l'étudiant veut se sentir appuyé dans sa démarche et soutenu dans ses difficultés. En conséquence le professeur prévoira des moments où il pourra vérifier au moyen d'exercices et de questions les apprentissages réalisés, pour pouvoir, ou bien donner un nouvel élan à son enseignement, ou bien revenir en arrière pour mieux relancer ses étudiants.

L'atteinte des objectifs

Il n'appartient pas à un professeur seul d'évaluer l'atteinte des objectifs globaux d'un programme. Il est clair que c'est une entreprise départementale découlant de la fixation des orientations du programme, des liens établis entre les cours, de la progression anticipée d'une session à une autre, etc. Alors, si les objectifs d'un cours ont été atteints et que ceux-ci sont l'expression de l'atteinte partielle des objectifs du programme et s'il en est de même pour tous les cours du programme, alors l'étudiant devrait avoir atteint ce qu'on attend de lui au terme de ses études, c'est-à-dire qu'il a réalisé le projet éducatif proposé par l'institution.

Conclusion

En conclusion, je pourrais dire que bâtir un plan de cours axé sur la formation fondamentale proposée à nos étudiants est difficile mais pas impossible. On a pu voir que, du Ministère à l'étudiant, beaucoup d'intervenants sont à considérer. C'est une entreprise de concertation qui suppose l'appropriation par le collège, via les départements, de la gestion des programmes, qui suppose aussi que le collège s'est donné un projet éducatif exprimant le type de formation qu'il veut voir acquérir par ses étudiants, qui suppose enfin que le professeur qui bâtit son plan de cours recherche la cohérence entre les diverses parties en ne perdant pas de vue le type de formation qu'il veut proposer.

Communication de
Paul FORCIER
Coordonnateur à l'enseignement régulier
Collège Marie-Victorin

LE PLAN DE COURS: SIGNE ET GAGE DE COHÉRENCE INSTITUTIONNELLE

«Formation fondamentale et plan de cours: que vise-t-on?» C'est là le thème du bref exposé que j'ai accepté de faire aujourd'hui dans le cadre de ce colloque. Je dois, d'entrée de jeu, vous avertir que mon intervention ne poursuit aucun objectif de formation fondamentale, mais qu'elle vise purement et simplement à nous permettre d'échanger sur la pratique quotidienne, et bien terre-à-terre parfois, d'un enseignant et d'une enseignante de cégep.

La conception que l'on peut avoir du lien entre la formation fondamentale et le plan de cours est évidemment tributaire de l'idée qu'on se fait de ce qu'est la formation fondamentale et de ce qu'est un plan de cours. Je devrai donc essayer de préciser en cours de route ce qu'est pour moi une formation qui se veut fondamentale et ce qu'est un plan de cours qui soit un canal par où passe cette formation fondamentale. Si l'on veut éviter de reconstruire le monde, dont celui de la pédagogie (ce que nous sommes souvent tentés de faire à l'occasion de colloques), je crois qu'il faut accepter, dès le départ, le postulat suivant: l'élève qui s'inscrit à un cours a un droit strict de recevoir un plan de cours qui lui dise clairement où le professeur veut l'amener et ce qu'il devra réussir à faire pour être réputé avoir réussi le cours. Je ne dis pas qu'un tel plan de cours doit avoir la même forme pour tous, ni qu'il doit être distribué dès le premier cours, ni que sans plan de cours aucune formation fondamentale n'est possible; je dis simplement que l'élève a droit d'en recevoir un (et qu'effectivement il en reçoit un) et, à partir de là, je me pose avec vous la question: «Quels liens pourrait-il (ou devrait-il) y avoir entre ces quelque 30 plans de cours que reçoit un élève pendant son séjour au collège et la formation qu'on prétend lui donner?»

Je dois d'abord vous dire tout de go que, de mon point de vue, le plan de cours n'est pas le lieu principal de la formation fondamentale; je pousserais même l'impudence (quelle imprudence!) jusqu'à affirmer que, à la limite, le plan de cours n'a rien à voir avec la formation fondamentale. Ma crainte, justifiée ou pas, devant ce vaste mouvement vers la formation fondamentale qui mobilise nos collèges à l'heure qu'il est, est qu'on se limite à ajouter des «belles choses» dans les plans de cours, alors que, de façon générale, il y en a déjà trop, mais qu'on ne change rien ou si peu dans la façon même d'aborder l'enseignement et l'apprentissage au collégial. C'est un peu ce que je voulais laisser entendre en écrivant dans le bulletin no 4 de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (A.Q.P.C.) où on m'avait demandé de décrire brièvement l'orientation de mon intervention d'aujourd'hui: « Et s'il y avait trop d'objectifs de formation fondamentale dans le plan de cours et pas assez dans la salle de cours, dans le train-train quotidien de la relation avec l'élève? Et si l'on était en train de se fabriquer une belle prothèse luisante qui a toutes les apparences d'un vrai membre, mais.. Y a-t-il de quoi de plus faux et de plus trompeur qu'un vrai faux diamant?»

Je vois dans le mouvement actuel, et ce colloque en est un signe, un désir de plus en plus généralisé d'en arriver, dans chacun des collèges du Québec, à un **fonds commun**, qui peut être fort simple et fort réduit à condition qu'il soit réel, d'en arriver à une certaine **cohérence institutionnelle** qui donne un sens aux actes posés, sans pour autant brimer la créativité de ceux et celles qui les posent. C'est un peu comme si, sans trop qu'on sache pourquoi, on se disait: «Depuis des années qu'on fait du bruit, si maintenant on faisait de la musique...», ce qui, d'ailleurs, n'empêche pas occasionnellement de faire du bruit!

Au risque d'en choquer plusieurs, au risque aussi de plaire à d'autres (ce qui n'est pas plus rassurant), je vous dirai que la meilleure façon, selon moi, de faire avorter une démarche sur la formation fondamentale, c'est d'essayer de s'entendre sur une définition commune pour, après cela, poser des gestes qui soient cohérents avec cette définition.

En effet, toujours de mon point de vue, si vraiment il arrivait qu'un collège s'entende sur une «définition» de ce qu'est l'essence même d'une formation qui se voudrait «fondamentale», c'est qu'elle serait tellement générale et généreuse qu'elle ne pourrait plus servir de point de référence pour l'action.

L'intérêt du mouvement actuel ne réside pas tant dans l'expression même de formation fondamentale (entre nous, ça pourrait bien être autre chose) que dans le questionnement qui se fait, et qui aurait pu être fait bien avant, sur le rôle spécifique de l'ordre collégial dans la formation des jeunes et, pour un collège donné, sur le type de formation que les intervenants et intervenantes veulent donner aux élèves qui fréquentent leurs programmes d'études.

On pourrait discuter à l'infini pour savoir si telle habileté est plus «fondamentale» qu'une autre. Est-il plus fondamental, par exemple, de pouvoir faire une bonne analyse ou une bonne synthèse? Est-il plus fondamental de développer l'autonomie de l'étudiant ou de développer son esprit critique? Est-il plus fondamental de viser à ce que l'élève qui fréquente le collège maîtrise sa langue ou bien de viser à développer sa créativité? À la limite, tel cours est-il plus fondamental que tel autre pour la **formation fondamentale** d'un étudiant? Les activités offertes en dehors des salles de cours ne développent-elles pas des habiletés autrement plus fondamentales que celles qui peuvent être développées dans le cadre rigide de la salle de cours? Ceci est d'ailleurs une autre façon de poser la question de l'importance de tel service par rapport à tel autre.

À mon point de vue, de telles questions et une infinité d'autres du même style sont oiseuses et en arrivent, tôt ou tard,

à faire la preuve que, pour chaque individu, ce qui est fondamental dans une formation c'est, en gros, ce que lui-même a reçu ou du moins croit avoir reçu et que ce qui est important, dans un collège, c'est le service où il travaille. En fait, presque inévitablement, on en arrive à des hautes voltiges sur la «culture» où chacun et chacune tentent tant bien que mal, de faire la démonstration que **sa** culture est **la** culture et qu'en dehors d'elle, il n'y a aucune chance de salut!

Loin de moi l'idée de penser (en tout cas de dire publiquement) que de telles discussions sont en soi inintéressantes; tout le monde sait, en effet, qu'une discussion peut être à la fois oiseuse et intéressante. Ces discussions peuvent être intéressantes dans la perspective où, à partir d'elles, on peut réussir à créer un certain nombre de balises ou d'idées directrices capables de donner un sens à l'enseignement collégial. Il faut cependant arriver à un certain nombre de choix réels, très limités, d'ailleurs, mais partagés par l'ensemble des personnes et qui orientent véritablement l'enseignement dans un établissement.

Au risque de scandaliser, je serais prêt à affirmer, sans trop de honte, qu'un objectif devient un objectif de formation fondamentale lorsqu'un établissement **décide** que c'en sera un et qu'il met tout en oeuvre pour que, dans la réalité quotidienne de l'enseignement, chaque cours participe, très partiellement et à sa façon, à ce qu'il soit atteint par les élèves. Avant cela, ce ne sont que des mots, des alibis.

Et les disciplines là-dedans? Je n'oserais pas mettre en doute que, en soi certaines disciplines «contribuent à développer des habiletés sur le plan de la communication», que d'autres «forment à l'exactitude de la recherche», que d'autres «sensibilisent aux valeurs humaines» ou «apprennent les exigences d'un raisonnement valide» ou encore «favorisent une compréhension synoptique (synthétique, intégratrice) du savoir sur l'homme et sur le monde»[1].

La question, à mon point de vue, n'est pas là. Je prétends que les disciplines, d'une façon générale, ne sont pas là prioritairement à cause de leur valeur formatrice intrinsèque, mais parce que, à un moment donné, quelqu'un a décidé qu'au niveau d'un certain nombre de contenus de connaissance (ou pour d'autres raisons moins avouables), il serait préférable ou souhaitable ou nécessaire qu'elles fassent partie d'une démarche prétendant conduire à tel type d'études universitaires ou de profession. Est-ce à dire pour autant que quiconque n'est pas passé par le moule de telle discipline, jugée en soi plus apte à développer telle habileté, doit être considéré comme un handicapé? Est-ce à dire que quiconque a eu l'heur de passer par le moule de telle discipline, jugée en soi plus apte à développer telle habileté, a nécessairement développé cette habileté?

Sans vouloir faire une réflexion qui conduise au nihilisme ou au relativisme absolu, permettez-moi de me montrer fort sceptique devant toute prétention d'une discipline (je devrais plutôt dire toute prétention d'un ou d'une spécialiste d'une discipline) à se présenter comme essentielle dans la formation fondamentale d'un jeune. Je suis personnellement convaincu que tout ce qu'on m'a enseigné constitue un **corpus** de connaissances valables, mais je ne suis pas convaincu que ce soit précisément **à cause de** ces disciplines que ma formation soit telle qu'elle est.

Pour tout dire, je crois qu'une **formation** qui se veut **fondamentale** a relativement peu à voir avec telle discipline et son contenu et qu'elle relève bien davantage **de la façon dont on fait l'apprentissage d'une discipline**, quelle qu'elle soit. Je suis personnellement convaincu que toutes les disciplines peuvent (et doivent) participer à la formation fondamentale d'un étudiant dans la mesure où elles sont enseignées de façon telle qu'elles développent des habiletés jugées fondamentales. Je crois, par exemple, qu'il est juste d'affirmer que l'histoire, **en soi**, favorise «une compréhension synoptique du savoir sur l'homme et sur le monde», en ce sens que la personne qui enseigne cette discipline a en main des éléments plus facilement exploitables que dans d'autres disciplines pour arriver à ce niveau de compréhension. Il n'en demeure pas moins que pour atteindre un tel objectif, la «matière historique» doit être traitée de façon telle que l'objectif ait des chances d'être réellement atteint par l'étudiant, sinon sa réalisation sera l'effet d'un heureux hasard dont profiteront quelques élèves déjà préparés, par ailleurs, à atteindre ce niveau de compréhension.

Vu dans cette optique, le plan de cours devient un des véhicules privilégiés pour rejoindre chaque étudiant et lui faire prendre conscience, à travers la multiplicité et l'hétérogénéité des disciplines, qu'il existe un certain fonds commun, une certaine ligne directrice commune que chacun des enseignements dispensés dans un collège donné entend poursuivre, sans pour autant sacrifier la discipline concernée.

Que pourrait ou que devrait être ce fonds commun, cette arrière-scène commune? Dans un premier temps, et c'est là un minimum, je crois qu'il faudrait viser à **établir un véritable consensus** entre enseignants d'un même programme et, pourquoi pas, d'un même collège **sur le vocabulaire pédagogique utilisé** à l'intérieur de leurs plans de cours. Il faut avoir lu des plans de cours par centaines pour être pris d'admiration devant la faculté d'adaptation et la capacité de débrouillardise des étudiants (serait-ce là une façon de développer ces deux dimensions fondamentales d'une formation humaine?) qui réussissent à se «dépatouiller» avec le langage propre à chacun de leurs professeurs et à détecter, par exemple, que ce que M. X entend (et ce qu'il attendra, il va sans dire, au moment de l'évaluation) lorsqu'il parle de synthèse (ou d'analyse ou des deux, pourquoi pas) a peu ou prou à voir avec ce que Mme Y entend lorsqu'elle a bien l'air d'employer les mêmes termes.

Premier niveau sans doute de cohérence institutionnelle, mais combien difficile à réaliser dans des établissements d'enseignement où professeurs et étudiants semblent être faits pour vive parallèlement dans des structures, selon toute apparence, étrangères l'une à l'autre: pour les professeurs, le dépar-

---

(1) Voir à ce sujet La pédagogie au collégial, 20 ans après. De l'adolescence à la maturité, Actes du 7e colloque de l'A.Q.P.C., p. 40.

tement avec sa discipline ou sa spécialité comme point de référence; pour les étudiants, le programme avec une multiplicité de cours qui se succèdent sans liens, apparents du moins.

Je crois que, dans le grand balayage de notre ancien régime d'éducation, on a perdu ce petit quelque chose qui, à ce que je sache du moins, n'était écrit nulle part, mais était vécu par l'ensemble et qui pourrait s'appeler la **convergence des actions** à moyen terme. À la lecture des plans de cours, force est bien de constater que le feu sacré n'est pas éteint, que chaque professeurs entend faire de son cours un instrument de formation utile à l'étudiant qui le suivra, etc. La lecture des plans de cours d'un collège laisse toutefois l'impression d'être mis en présence d'un orchestre où chaque musicien joue assez bien ce qui lui revient, mais au moment où il le juge à propos, selon son rythme propre, sans possibilité de regard sur l'ensemble de l'oeuvre et que, si jamais le résultat d'ensemble est bon, ce ne peut être qu'un heureux effet du hasard ou l'effet d'un hasard heureux. Sans doute plusieurs musiciens, conscients de la situation, réclament-ils une direction qui remette les choses en place, qui de la cacophonie fasse une symphonie, mais, plus souvent qu'autrement, à condition que personne ne touche à leur façon à eux d'interpréter, à condition que les autres accordent leur instrument sur le leur ou encore qu'ils disparaissent; à condition que ça change là, et là et là, mais pas ici!

Si j'avais à caractériser en quelques mots l'impression générale qui me reste de l'ensemble des plans de cours que j'ai eu l'occasion de lire depuis dix ans, je dirais ce qui suit: **manque de réalisme**. Je m'explique.

À part quelques exceptions, les plans de cours que reçoit un étudiant de niveau collégial sont plus souvent qu'autrement truffés d'objectifs que jamais un humain normalement constitué ne peut atteindre dans le cadre limité d'un cours, mais dont la réalisation est présentée comme essentielle à la réussite du cours. Si on ajoute à cela que chaque élève reçoit, à chaque trimestre, quelque six à sept plans de cours qui, grosso modo, ont l'air d'exiger de lui d'arriver, pour chacun de ses cours, à la maîtrise d'une quantité assez extraordinaire d'objectifs, on ne peut conclure qu'à une alternative: **ou bien** les élèves qui réussissent sont tous des génies **ou bien** les activités d'évaluation par lesquelles le professeur entend mesurer la réussite du cours n'ont rien ou presque rien à voir avec les objectifs présentés dans le plan de cours.

Ce à quoi il faudrait viser, du moins c'est là ma position présente, ce serait à ce que les professeurs acceptent de faire apparaître dans leurs plans de cours respectifs uniquement les **véritables objectifs d'apprentissage** dont la réalisation sera systématiquement poursuivie à l'intérieur du cours et absolument requise pour qu'un élève soit réputé avoir réussi son cours. En fait, faire de véritables plans de cours, non des plans de carrière, non des plans complets de formation intégrale, non des plans de vie! Pour y aller d'un exemple, je vous dirai que, personnellement, j'ai beaucoup plus confiance — même si ça a l'air moins noble et moins sérieux — en un plan de cours qui dit à l'étudiant qu'il devra, à la fin du cours, être capable de faire un résumé structuré de telle ou telle façon qu'à un plan de cours qui lui dit qu'il devra être capable de faire une synthèse, ou mieux qu'il devra avoir développé son «esprit de synthèse».

En somme, à travers et par cette réflexion sur la formation fondamentale, faire prendre conscience qu'une formation, fondamentale ou non..., n'est pas l'affaire d'un cours isolé, quel qu'il soit, ni l'affaire d'un certain nombre de cours bien identifiés, mais l'affaire de tous les cours placés en concordance de phases pour que, par eux, et sans même que l'élève ne s'en rende compte, une véritable formation soit progressivement réalisée.

Ce disant, je suis bien conscient non seulement des changements de mentalité à opérer, mais aussi et surtout des changements à opérer dans la façon de travailler à l'intérieur d'une structure où chaque discipline est un absolu et où chaque spécialiste d'une discipline constitue un territoire inviolable et autonome. À l'heure qu'il est, chaque établissement présume, et c'est sur la foi de cette présomption qu'un diplôme d'études collégiales (D.E.C.) est accordé, qu'un élève qui a réussi tous les cours d'un programme possède la formation requise pour aller de l'avant. C'est là une présomption dont on sait qu'elle s'avère justifiée dans certains cas et beaucoup moins dans d'autres. La réussite à 60 p. cent ou plus de 28 cours ou plus ne constitue pas en soi une garantie qu'une formation a été atteinte; tout au plus constitue-t-elle une certaine assurance que des connaissances correspondant à chacun des cours réussis ont été acquises.

Si, au-delà du contenu d'un programme, un établissement veut viser un certain type de formation, il doit faire en sorte que les professeurs qui oeuvrent dans ce programme partagent réellement un certain nombre d'objectifs considérés comme fondamentaux qui orienteront le choix des objectifs et des activités d'apprentissage. Le grand défi des collèges pour les dix prochaines années me paraît être le suivant: sans perdre complètement la richesse du regroupement départemental autour des disciplines, inventer un mode de regroupement correspondant à la réalité de l'étudiant qui est celle du **programme**.

Tout ceci pour dire, très succinctement, que le plan de cours, tout comme le cours lui-même, se situe dans l'ordre des moyens et que ce qu'il doit contenir, ce sont des objectifs réalisables dans le cadre d'une démarche ponctuelle, mais qui soient cohérents, partiellement du moins, avec un certain nombre d'objectifs de formation fondamentale retenus par un établissement entier ou un programme et consignés ailleurs que dans chacun des plans de cours. Éviter, en somme, de transformer les plans de cours en fourre-tout inutilisables et inutilisés pour en faire tout simplement des outils, parmi d'autres, qui soient le signe qu'il existe une cohérence institutionnelle de formation et le gage que chacun des cours participe à cette formation sans qu'aucun prétende pouvoir la donner intégralement.

Qu'on s'entende sur quelques buts, qu'on pense ensemble les moyens jugés les plus aptes à les faire atteindre et qu'on se rappelle que, quoi qu'on fasse et quoi qu'on dise, l'étudiant d'aujourd'hui comme celui d'hier et comme celui de demain, sans doute, atteindra toujours d[illegible] buts que ceux

qu'on lui avait fixés et que, hélas, quelle que soit l'efficacité de nos moyens, il s'en trouvera toujours qui n'atteindront pas à notre satisfaction les buts qu'on leur avait fixés.

Communication de
Claude AUGER
Adjoint au directeur des Services pédagogiques
Cégep de Limoilou

LE PLAN DE COURS ET LA FORMATION FONDAMENTALE

Introduction

Lors du colloque sur la formation fondamentale tenu au cégep de Limoilou, en janvier dernier, M. Yvon Morin, président du Conseil des collèges, dans son allocution d'ouverture, proposait les questions suivantes aux participants:

«- Pourquoi parler de formation fondamentale aujourd'hui?

- Qu'est-ce que la formation fondamentale?

- Comment la formation fondamentale s'actualise-t-elle dans nos pratiques pédagogiques? Comment et où trouve-t-elle des lieux d'ancrage dans notre agir éducatif de chaque jour?»

Je n'ai pas la prétention d'être en mesure de répondre adéquatement à l'une ou l'autre de ces questions. Je n'ai pas l'intention de répondre aux deux premières, que de nombreux colloques, études, documents justifient et décrivent sous tous les angles.

Tout au plus, vais-je essayer de jeter sur la troisième question l'éclairage particulier que peut lui apporter notre vie institutionnelle. Car, si la définition de la formation fondamentale se fait par la juxtaposition et la comparaison d'une foule de descriptions, on peut concevoir que sa réalisation dans le concret se fait aussi à travers une multitude de gestes localisés, auxquels une intention plus globale confère une dimension particulière qui constitue la formation fondamentale.

Mon propos consistera donc à vous exposer le rôle joué par l'un de ces gestes quotidiens, le plan de cours, dans l'apprentissage étudiant, pour faire ressortir dans quelle mesure et à quelles conditions il peut être considéré comme un instrument de formation fondamentale.

Comment savoir et surtout de quelle façon s'assurer que les plans de cours contribuent au développement de la formation fondamentale chez les étudiants?

Il faut d'abord voir, dans la formulation d'une politique des plans de cours, comment se manifeste l'intention de l'institution relativement aux plans de cours.

Ensuite il faut examiner, au-delà de l'intention, comment on applique cette politique et surtout, quelles suites on lui donne, quelles en sont les retombées.

Une politique, si intéressante soit-elle, ne pourra à elle seule satisfaire des objectifs aussi ambitieux que le développement de la formation fondamentale. Il importe donc de la situer en regard des autres interventions réalisées auprès des enseignants: politiques, procédures, interventions à caractère pédagogique telles que colloques, ateliers, sessions de formation, journées pédagogiques, etc.

Enfin, pour revenir à l'objet principal de nos préoccupations, l'étudiant, quel rôle jouera pour lui le plan de cours dans la prise en charge de son apprentissage, et quels effets ont produit les interventions réalisées jusqu'à maintenant?

L'intention

C'est par l'élaboration et l'approbation d'une politique que l'intention de l'institution à l'égard des plans de cours s'est exprimée. Mais ce ne fut pas de la génération spontanée, loin de là!

Historiquement, nous avons été peut-être parmi les derniers collèges à adopter formellement une politique des plans de cours. Sans doute les expériences antérieures de collectes des plans de cours qui avaient, par la suite, dormi dans des classeurs, et la conviction que la très grande majorité des enseignants rédigeaient et remettaient des plans de cours aux étudiants, ne nous incitaient pas à mettre en place une politique à tout prix.

Cependant, la mise en vigueur du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, les incitations de la Direction générale, et même certaines pressions des parents au Conseil d'administration pour l'établissement de politiques de contrôle nous ont fait pencher fortement vers l'établissement d'une politique.

Mais il y eut surtout, il faut bien l'avouer, le sentiment que nous devions être à peu près les seuls dans le réseau (?) à ne pas recueillir systématiquement les plans de cours ou, du moins, à ne pas pouvoir témoigner assurément qu'ils étaient bel et bien rédigés et remis aux étudiants au début de chaque cours.

Ce sentiment de culpabilité nous était venu à la lecture d'un sondage effectué en mars 1984, par la direction des Services pédagogiques d'un collège de la région, concernant la gestion des plans de cours.

Ce sondage (auquel notre collège avait participé) révélait notamment que 80 p. cent des collèges fournissaient un modèle de plan de cours, que 97 p. cent des professeurs préparaient des plans de cours et les remettaient aux étudiants et que ces plans de cours étaient approuvés, dans 51 p. cent des cas, par les départements selon une politique départementale qui, elle, n'était approuvée par la direction des Services pédagogiques que dans 11 p. cent des cas.

Le sondage révélait, en outre, que seulement 40 p. cent des plans de cours remis à la direction des Services pédagogiques étaient approuvés par elle. Ceci mettait en évidence le

fait que bien que les directeurs des Services pédagogiques aient en main les plans de cours, bien peu en faisaient une gestion réelle, du moins au plan pédagogique.

De là notre décision de doter la coordination de l'enseignement d'une politique des plans de cours en mettant à profit les expériences de ceux qui nous avaient précédés sur cette voie.

L'orientation de la politique

Nous avons, dès le départ, écarté résolument toute orientation basée uniquement sur des objectifs de contrôle. Nous avons plutôt choisi de donner à la politique un caractère d'outil de formation, pour les principaux destinataires:

- **L'étudiant**: La politique a pour but de l'informer de ses droits et responsabilités et de lui assurer les garanties que confère un «contrat» avec le collège au plan de la formation attendue.

- **L'enseignant**: La politique définit le cadre et les exigences auxquels doit se référer cette partie de son intervention dans l'acte d'enseignement.

- **Le département**: La politique vient opérationnaliser la responsabilité du département quant à la qualité de la formation.

- **La direction pédagogique**: La politique lui permet de répondre de son rôle de gestionnaire de la pédagogie.

- **Autres intervenants**: En rendant publics et accessibles les plans de cours (qui sont déposés à la bibliothèque), la politique fournit aux autres intervenants, dans le cheminement pédagogique de l'étudiant, de précieuses informations leur permettant de l'assister.

L'application de la politique

Au cours d'une première session d'application, le seul suivi donné fut un suivi de type administratif: respect des échéances et des opérations prévues, rapport du coordonnateur, avis aux étudiants de la disponibilité des plans de cours à la bibliothèque...

Cette première expérience nous révéla que tous les enseignants avaient rédigé et remis des plans de cours, que les départements les avaient approuvés et que tous ces plans de cours étaient déposés à la bibliothèque.

Si notre objectif avait été purement administratif et de contrôle, il était atteint, l'opération était un succès et il aurait suffi de la répéter session après session, de sorte qu'il eût été de peu d'intérêt d'en faire état ici.

L'intérêt réside dans l'ensemble des opérations entourant l'application de cette politique et qui contribuent à en faire un outil pédagogique.

L'application auprès des enseignants

Au début de chaque session, un rappel est envoyé à chaque département indiquant les objectifs particuliers retenus dans ce dossier et les opérations prévues pour y donner suite.

On précise, par exemple, les intentions visées par l'application de la politique: élaborer des plans de cours qui soient des instruments d'apprentissage pour l'étudiant et inciter ce dernier à en faire bon usage.

Pour promouvoir, auprès des enseignants, la préparation de plans de cours de qualité, la coordination de l'enseignement développe et diffuse à leur intention divers instruments: grilles de préparation d'un plan de cours, éléments de contenu d'un plan de cours, offre d'assistance individuelle, sessions de formation.

Dans le rappel adressé aux coordonnateurs, on leur indique surtout que la lecture des plans de cours fournira des indications sur les besoins des départements ou des individus et permettra d'orienter nos actions en conséquence.

C'est à cette étape que se situe l'intervention la plus importante de la coordination de l'enseignement (plus précisément des conseillers pédagogiques): la lecture des plans de cours et les annotations qui permettront à chaque département et même à chaque enseignant de prendre connaissance des améliorations à apporter à ses plans de cours.

Parmi les éléments identifiés à partir d'une grille d'analyse des plans de cours, on peut noter la présence (ou l'absence, selon le cas) des constituantes essentielles de tout plan de cours: objectifs, contenu, activités, médiagraphie, modalités d'évaluation, etc.

On peut noter, de plus, la présence sur cette grille d'analyse de plusieurs éléments qui n'apparaissent pas dans le texte de la politique même: maximum accordé pour une activité d'évaluation sommative, nombre minimum d'activités d'évaluation, calendrier de remise des travaux et examens, disponibilité de l'enseignant, situation du cours par rapport au programme, cohérence des parties du plan de cours, évaluation formative, exigences quant à la qualité du français écrit et éléments de formation fondamentale.

Ces divers éléments de vérification permettant d'évaluer la qualité formelle du plan de cours ne sont pas là par l'effet du hasard ou de la fantaisie des conseillers pédagogiques. Issus soit du régime pédagogique, soit de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages des étudiants, soit de la politique de présence des enseignants, ils assurent la nécessaire cohérence entre les multiples outils de gestion, de support ou d'encadrement de l'acte éducatif.

On le conçoit facilement, en effet, une politique des plans de cours, si exhaustive soit-elle, ne peut à elle seule assurer la satisfaction des besoins des étudiants, des enseignants et de l'institution à tous les plans. Elle doit être appliquée en harmonie avec les autres modes d'intervention de l'institution.

Les suites

On n'analyse pas ainsi environ 700 plans de cours en une année sans recueillir une foule d'observations à retourner aux enseignants et sans se donner de précieuses indications sur les interventions à leur proposer pour corriger, améliorer ou tout simplement enrichir leurs gestes quotidiens de formateurs.

Parmi les interventions les plus importantes auxquelles les enseignants sont de plus en plus nombreux à participer, notons un colloque annuel de deux jours sur un sujet d'intérêt primordial pour tout formateur. Celui de cette année réunissait environ le tiers des enseignants autour de neuf conférenciers, sur le thème de la formation fondamentale.

Des ateliers pédagogiques permettent un ressourcement continu sur des thèmes comme les plans de cours, les pratiques pédagogiques des enseignants, les applications pédagogiques de l'ordinateur, la recherche et, pourquoi pas, la formation fondamentale.

Enfin, les sessions P.E.R.F.O.R.M.A., complètent le tableau des interventions de groupe. En 1987-1988, on a offert des sessions sur la dynamique du premier cours, la clôture d'un cours, l'initiation au concept de formation fondamentale, l'animation de grands groupes, l'intégration des apprentissages, etc.

Les retombées

Comment mesurer l'effet de toutes ces interventions sur l'amélioration du plan de cours remis à l'étudiant et, ultimement, sur l'acte d'enseignement lui-même? L'analyse des plans de cours des prochaines sessions nous éclairera sans doute davantage sur le sujet. Pour le moment, des indices nous permettent de constater que des changements s'opèrent. L'analyse des plans de cours par les assemblées départementales a pris, dans certains cas, des proportions insoupçonnées, cette activité donnant lieu à d'importants échanges sur les pratiques pédagogiques en cours.

Les demandes d'interventions individuelles des conseillers pédagogiques se font plus nombreuses et on constate que de plus en plus de départements élaborent des critères particuliers de qualité de leurs plans de cours.

Les interventions auprès des étudiants

La politique prévoit la possibilité, pour l'étudiant, d'intervenir dans la détermination de certaines conditions d'apprentissage. Ce n'est qu'après avoir été soumise au groupe-classe concerné que la version finale du plan de cours est déposée.

Pour bien comprendre le rôle et l'utilisation possible de son plan de cours, l'étudiant est informé, dès le début de la session, de l'importance qu'il doit apporter à ce document dans sa propre planification. Il est notamment invité à procéder à une analyse critique de ses plans de cours, à l'aide d'une grille conçue à cet effet.

Des articles à son intention sont publiés régulièrement dans le journal de l'institution, concernant les différentes politiques en vigueur, pour inciter l'étudiant non seulement à en prendre connaissance, mais à les utiliser pour faire valoir les droits que lui confère le rôle d'agent principal de sa formation.

Car c'est en ce sens que les politiques sont formulées et notamment la politique des plans de cours: comme un «contrat» entre l'enseignant et l'étudiant, définissant les modalités d'exercice de la relation professeur-étudiant, contrat dans la définition et l'exercice duquel chacune des parties, selon son rôle propre, a le droit et le devoir d'intervenir.

Les retombées

Certains indices nous montrent que ces actions ont porté fruit et que les étudiants, pour peu qu'on leur en fournisse les moyens, ne demandent pas mieux que de s'investir dans la prise en charge de leur propre cheminement. Même si cela se traduit parfois de façon négative, les résultats, eux, sont positifs. Ainsi, depuis la mise en place de la politique des plans de cours et de la politique d'évaluation des apprentissages, le nombre de plaintes adressées à la direction des Services pédagogiques par des étudiants, relativement au non-respect de l'une ou l'autre de ces politiques, a augmenté considérablement. Et comme la direction des Services pédagogiques est la troisième instance dans le règlement d'un tel litige, après l'enseignant et le coordonnateur du département, on peut présumer que les interventions étudiantes sont encore plus nombreuses que ce que nous pouvons constater à notre niveau.

Et pour affirmer l'importance du plan de cours dans la formation de l'étudiant, une entrevue relative à une plainte concernant le déroulement d'une activité d'apprentissage, débute invariablement par la référence au plan de cours. Si l'étudiant a accepté, lors de sa présentation, un plan de cours comportant des lacunes importantes, sans intervenir pour qu'elles soient corrigées, il devra vivre avec les conséquences de sa non-implication.

Nous voyons, dans ces gestes, un signe non équivoque de développement de la formation fondamentale chez l'étudiants. Analyser un plan de cours, en repérer les constituantes, juger de la faisabilité des apprentissages proposés en fonction des outils et du calendrier d'activités mis à sa disposition, planifier ses propres activités d'apprentissage demande, à n'en pas douter, un cheminement dans le sens de la formation fondamentale et, davantage encore, dans le fait de poser un geste pour demander des précisions, proposer des modifications ou contester ce qu'il considère comme non conforme à la politique ou contraire au respect de ses droits.

C'est dans ce sens que nous estimons que les plans de cours et la politique qui en définit l'usage peuvent contribuer directement au développement de la formation fondamentale chez l'étudiant.

Conclusion

Faut-il conclure que c'est seulement par le biais de l'application de la politique que les plans de cours agissent sur le développement de la formation fondamentale? Non, bien sûr. L'aspect soulevé ici n'est qu'une des facettes des multiples façons d'intervenir dans le développement intégral des jeunes adultes.

De fait, l'analyse des plans de cours nous a permis de relever une foule d'éléments reliés au concept de formation fondamentale. Lorsqu'on compare cette liste avec les énumérations des qualités ou des développements souhaités chez les diplômés des écoles tant canadiennes qu'américaines dont fait état M. Jaques Laliberté dans son imposante documentation sur la formation fondamentale, on reconnaît sensiblement les mêmes volontés.

Trop souvent, malheureusement, ces éléments demeurent au niveau des objectifs généraux et ne se concrétisent pas dans des activités d'apprentissage, de telle sorte qu'il devient très aléatoire de prétendre en évaluer l'atteinte.

Une autre constatation qu'on a pu tirer de cette expérience, c'est que la tâche d'assurer la formation fondamentale ne se fait pas par le seul moyen d'une activité ou d'une politique. C'est dans la mise en commun de toutes les forces, dans la cohérence établie et entretenue entre tous les moyens d'intervention qu'on peut prétendre poser les jalons d'une véritable formation fondamentale.

Nous en sommes même venus à considérer que c'est de cette façon qu'on peut arriver à construire un projet éducatif original et bien adapté aux besoins du milieu dans lequel il s'élabore: pièce par pièce, en soudant chacune à sa voisine par de solides liens de cohérence. Ainsi, tout en s'assurant des interventions immédiates, adaptées, cohérentes et surtout partagées par le milieu, on construit sans heurts le projet institutionnel, dans un contexte de réflexion constante.

Chapitre VI
L'apport des disciplines

VI — L'apport des disciplines

Communication de
Jacques PELLETIER
Professeur de philosophie
Cégep de Sherbrooke

SAVOIR LIRE, SAVOIR ÉCRIRE

Profil d'une expérience de mesure et d'amélioration de la compétence intellectuelle de base

Introduction

Le document qui suit comprend quatre parties.

Dans la première, nous présentons brièvement l'histoire du cheminement qui nous a amené à dégager une séquence d'habiletés et un outil de diagnostic de la maîtrise de la langue écrite.

Dans la deuxième, on trouvera l'explication de l'outil de diagnostic lui-même, c'est-à-dire les critères sur lesquels il se base, ainsi que la mesure de près de 400 étudiants, obtenue au cours de trois sessions.

La troisième partie exposera d'abord la séquence des habiletés intellectuelles, avec les références aux documents théoriques et pratiques, ainsi que la séquence des exercices qui servent à mesurer la maîtrise de ces habiletés. En troisième lieu, elle présentera les caractéristiques des documents théoriques et pratiques.

La dernière partie décrira les résultats obtenus et, surtout, les rapports entre les cotes A, B, C, D, (cf. Deuxième partie, le diagnostic) et les résultats finaux, tant les résultats globaux, obtenus à la fin d'une séquence comprenant des exercices élémentaires (faciles) et des exercices plus élaborés, que les résultats, plus révélateurs à notre avis, des exercices particuliers, faciles et difficiles.

Première partie

• Brève histoire de mon cheminement

L'expérience que je mène[1] de façon systématique depuis deux ans tire son origine d'une prise de conscience qui remonte à cinq ou six ans. Après treize ou quatorze ans d'un enseignement au sein duquel je visais essentiellement des objectifs de sensibilisation et d'ouverture sur le monde actuel, j'ai atteint une sorte de point de saturation: j'en avais soupé de fermer les yeux sur les graves lacunes d'un grand nombre d'étudiants. Il me fallait réviser mon concept de cours de philosophie décent.

Depuis longtemps, j'avais constaté que, dès que je demandais aux étudiants de faire un exercice un peu difficile (par exemple, comparer l'argumentation de deux textes sur un même sujet), j'obtenais de la part des meilleurs une performance ordinaire et, de la part de près de 50 p. cent des étudiants, des productions plutôt désastreuses.

Dans ces cas, je ne parvenais pas à poser un diagnostic. Pourquoi les étudiants n'arrivaient-ils presque jamais à atteindre les idées, à les dégager, à les classer par catégories, à les comparer, à les analyser, à repérer leurs ressemblances et leurs différences? D'autre part, comme bien des consoeurs et confrères, après chaque période de correction intensive, je connaissais mon moment de dépression: «Le français de mes étudiants est terrible!» «Celui des miens aussi!» Et puis, comme eux, je confiais au temps et à l'oubli le soin de soulager mon malaise. La session suivante me retrouvait reposé, avec des illusions renouvelées, pour aboutir, en fin de course, à la même déprime et aux mêmes litanies.

J'en suis demeuré à ce point pendant des années, jusqu'au jour où j'ai osé énoncer l'hypothèse suivante: «Les étudiants ne se rendent pas à l'idée, parce qu'ils ne sont pas capables de décoder la langue écrite par laquelle l'idée est transmise.» De fait, dans plus de 50 p. cent des cas, je me suis pris à constater que, sans mon effort de divination, les textes des étudiants ne véhiculaient tout simplement pas de message.

Ne sachant par quel bout prendre ce problème, mais bien décidé cette fois à essayer quelque chose, coûte que coûte, j'ai pensé (il y a cinq ans) à confronter les étudiants à un exercice vraiment élémentaire susceptible de me permettre d'obtenir, de la part de tous, une maîtrise à peu près complète. J'ai atteint cet objectif en posant des questions qui appelaient des réponses simples: une ou deux phrases prises à l'intérieur d'une seule page, et même d'un seul paragraphe la plupart du temps. Ces réponses devaient être données exclusivement par citation textuelle.

Les premières tentatives n'ont pas produit de brillants résultats: la moitié des étudiants erraient abondamment. Mais elles m'ont permis de savoir clairement que les étudiants ignoraient à peu près tout de ce qu'étaient une citation, une citation textuelle, une référence, une bibliographie. De plus, cette ignorance ne se limitait pas à ces aspects techniques. Elle se fondait sur une grande insensibilité à l'égard des principes de communication qui justifient ces techniques[2]. Pour tenter de remonter la pente, il m'a fallu proposer d'abord, imposer ensuite, une théorie de la citation textuelle et de la référence (cf. deuxième habileté de la séquence actuelle).

Après plusieurs sessions, j'ai fini par encadrer suffisamment les exercices relatifs à cet apprentissage pour obtenir 80 p. cent et plus de moyenne dans tous les groupes.

(1) Dans cette première partie, comme il s'agit de rapporter une expérience personnelle, je m'exprime à la première personne du singulier. Par la suite, j'emploierai le "nous" de politesse.

Dès lors, j'ai désiré revenir à des exercices de difficulté raisonnable, en proposant, ici aussi, une technique de base (une théorie illustrée par un exemple). Ces exercices, je les appelle maintenant des «questions complexes». Mais le saut était trop grand. Je me suis retrouvé confronté aux mêmes résultats désastreux qui m'avaient incité à régresser vers des exercices plus élémentaires. En fait, j'avais obtenu des résultats améliorés de la part des meilleurs, mais les autres ne parvenaient pas à décoller.

J'ai alors cherché une forme d'exercice dont la difficulté se situerait entre les petites questions et les questions complexes. Dans un premier temps, j'ai essayé le résumé de texte: résultats semblables (à peine moins faibles) à ceux des travaux sur les questions complexes. Ici aussi, j'ai été amené à élaborer un document théorique et pratique.

Dernière étape: j'ai cherché un degré de difficulté intermédiaire entre les petites questions et le résumé. Après certains tâtonnements, je me suis arrêté au **paragraphe** (3).

Peu à peu, j'ai pris conscience du fait que j'avais matière à mettre en oeuvre une séquence d'exercices susceptibles d'éprouver (et de soumettre à la mesure) des habiletés intellectuelles de difficulté progressive, dont je contrôlais au moins le premier degré (les petites questions) (cf. Troisième partie).

La dernière idée a consisté à évaluer la langue écrite de chaque étudiant, au tout début de la session (cf. Deuxième partie), et à comparer leurs résultats, relativement à certains travaux ou à l'ensemble de la session (cf. Quatrième partie). Cette comparaison a permis de dégager une forte corrélation entre les cotes A,B,C,D, obtenues grâce à la rédaction d'un texte d'une à deux pages, et les résultats finaux, obtenus à la suite de l'exécution d'une série d'épreuves de difficulté croissante (cf. Troisième partie, la séquence des sept habiletés).

Ces conclusions laissent entendre que **la maîtrise générale de la langue écrite** serait le facteur déterminant de la réussite scolaire. Cette maîtrise constituerait l'essentiel de ce que j'appelle: **la compétence intellectuelle de base**.

Deuxième partie

• Le diagnostic

L'outil de diagnostic présenté ci-après vise à mesurer, chez les étudiants, la maîtrise de la première habileté intellectuelle de notre séquence. Cette habileté consiste à éviter d'écrire des phrases incohérentes (cf. le tableau, en Troisième partie).

La première fois que nous avons utilisé cet outil, nous avons agi en toute innocence (juste pour voir). En cours de compilation, nous avons eu la surprise de découvrir une forte différence entre les performances des hommes et celles des femmes, l'avantage marqué de celles-ci dépassant largement les attentes préfigurées par notre pifomètre...et celui de plusieurs consoeurs et confrères. Nous avons publié un petit article sur ce sujet dans un journal interne du Collège. Les choses en sont restées là jusqu'au début de la session suivante. Alors, à la suggestion d'une professeure d'un autre département, nous avons comparé les cotes des étudiants et des étudiantes avec les résultats finaux, et nous avons cru discerner un fort degré de corrélation. Ces résultats inattendus nous ont fait rêver à des indices simples — et rapidement mesurables — permettant de prévoir les succès et les échecs. Chose certaine, ils nous ont décidé à refaire de semblables expériences.

L'expérience consiste à faire rédiger par les étudiants, au fil de la plume, un texte d'une à deux pages sur un sujet général, comme «ma conception de l'être humain» ou «les trois plus grands problèmes qui se posent actuellement à l'espèce humaine et les trois solutions souhaitées». La lecture de ces textes nous permet de coter chaque étudiant en plus de recueillir des indices sur l'intérêt des étudiants à l'égard de certains sujets traités dans le cours.

Jusqu'à maintenant, nous avons utilisé quatre cotes: A, B, C, D (4). Avant de définir ces quatre degrés de maîtrise de la langue écrite, il faut présenter les deux critères généraux sur lesquels ils se basent.

• Deux critères: la syntaxe et la grammaire

Parmi toutes les catégories de «fautes de français», nous retenons seulement deux blocs d'erreurs.

Le premier bloc comprend la syntaxe et certains aspects de la ponctuation. Il peut inclure autre chose au besoin. En pratique, l'évaluateur doit porter son attention essentiellement sur ce qui, dans le langage, joue un rôle déterminant sur la

---

(2) Sans le savoir, j'avais ouvert la porte sur un gouffre d'ignorance et de sensibilité. Pour expliquer cela, j'ai parlé de "cultures de manuels". Pour compenser, en plus d'imposer une technique, j'ai dû faire la promotion de valeurs comme l'honnêteté intellectuelle, l'authenticité du témoin, la véracité du témoignage; j'ai parlé de la structure dialogique de la culture savante. Tout se passe comme si l'école éduquait systématiquement les étudiants au plagiat technique. La pédagogie du bourrage de crâne leur demande seulement de régurgiter des contenus, sans souci pour les formes ou la provenance. La pédagogie de la sensibilisation perpétuelle leur permet de dire n'importe quoi n'importe comment. Tout ce qui sort de leurs crayons n'est ni à eux, ni à personne, ou est toujours à eux... ce qui revient au même. C'est l'univers du "on". En parlant du ou des acteurs d'un texte, les étudiants ne prononcent presque jamais le ou les noms des personnes; ils utilisent la désignation suivante: "ils disent". Après plusieurs années, je note que rien ne change. À chaque session, il me faut repartir du même point "zéro".

(3) Pour le paragraphe, comme pour chaque habileté inscrite dans la séquence, j'ai été amené, à force de correction, de vérification empirique (le bon vieux "try and fail"), à écrire une théorie et une pratique.

(4) En pratique, nous utilisons la cote D pour désigner des copies où il est à peu près impossible de trouver un seul membre de phrase qui soit correct. Nous pensons à ajouter une cote E pour qualifier ces cas.
Du reste, nous sommes bien conscients du fait que notre outil de diagnostic n'est pas précis. Nous préférons cette situation à l'absence de tout instrument de diagnostic, absence qui caractérisait notre état antérieur et semble bien caractériser l'état des autres professeurs que nous connaissons.

livraison du message[5].

Le deuxième bloc, appelé ici grammaire, désigne les erreurs d'orthographe et d'accord en général (confusion du masculin et du féminin, du singulier et du pluriel, accords de participes, etc.).

Nous tenons à insister sur l'importance d'établir une hiérarchie parmi la grande variété des catégories d'erreurs. À notre avis, tout se joue sur le plan du premier bloc. Les vraies erreurs graves, ce sont celles qui font la différence entre la présence et l'absence d'un message. Si l'on accepte ce principe, il n'est plus nécessaire de procéder à un inventaire complet des 20, 30 ou 40 sortes d'erreurs pour obtenir un profil du degré de maîtrise de la langue écrite.

• Définitions des cotes A,B,C,D

A- Pas de problème de syntaxe et presque aucune erreur de grammaire.

B- Peu de problème de syntaxe et présence de fautes diverses du côté de la grammaire. Amélioration facile avec un peu d'attention.

C- Tous les problèmes sont présents (syntaxe, ponctuation, orthographe, accord), mais en quantité limitée. Effort de récupération nécessaire.

D- Tous les problèmes sont présents, à l'état pléthorique. En pratique, il est impossible de lire ces copies. Toute compréhension relève de l'art divinatoire. S'il y a quelque mérite, celui-ci doit revenir en entier au lecteur. Du côté de l'auteur, il faut reconnaître que le texte ne livre pas de message.

• Près de 400 mesures

Nous avons réalisé une opération-diagnostic à trois reprises: automne 1986, automne 1987 et hiver 1988.

Le Tableau 1 présente les chiffres bruts pour chaque opération ainsi que le total des trois opérations. À notre avis, ce total doit être considéré comme donnant une meilleure image de la clientèle collégiale. Au fil de ces trois sessions, nous avons eu des étudiants de diverses orientations: techniques lourdes, techniques administratives, techniques policières, sciences humaines, avec et sans mathématiques, sciences pures.

Le hasard de la répartition des tâches au département de philosophie peut expliquer certaines différences d'une session à l'autre: par exemple, à l'automne 1986, les étudiants masculins venaient en majorité d'un groupe de techniques policières et d'un groupe d'électrotechnique, tandis qu'à l'automne 1987, cette majorité faisait partie de deux groupes de sciences pures.

Le Tableau 2 indique les pourcentages de A, B, C, D, pour le total des copies cotées, puis il fait la répartition par sexe.

Le Tableau 3 donne la répartition à l'intérieur de chaque sexe.

Tableau 1: *Fréquence*

Automne 1986

Cote	H	F	Total
A	5	15	20
B	15	26	41
C	28	19	47
D	16	4	20
Total	64	64	128

Automne 1987

Cote	H	F	Total
A	3	15	18
B	26	31	57
C	23	14	37
D	10	8	18
Total	62	68	130

Hiver 1988

Cote	H	F	Total
A	3	19	22
B	14	49	63
C	12	29	41
D	11	15	26
Total	40	112	152

Total *(3 sessions)*

Cote	H	F	Total
A	11	49	60
B	55	106	161
C	63	62	125
D	37	27	64
Total	166	244	410

(5) Dans plusieurs études et expériences qui ont été menées sur la "question du français", on a souvent identifié plusieurs catégories d'erreurs (jusqu'à trente et plus). En feuilletant certains de ces rapports, nous avons eu l'impression que, dans ces efforts pour être complet, sinon exhaustif, les chercheurs avaient oublié de faire des choix. Nous croyons, en effet, que toutes les "fautes" n'ont pas la même valeur. Bien des erreurs - la majorité - sont bénignes: même si elles choquent l'oeil et l'oreille exercés, elles n'affectent pas sérieusement le sens du message. Ne parlons pas de ces mille et une subtilités dont la correction relève des seuls spécialistes ou d'un Office de la langue française. Ce qui nous importe, ce sont les erreurs qui font la différence entre la présence et l'absence d'un message.

Tableau 2: *Pourcentage*

Automne 1986

Cote			H (%)	F (%)
A	15.6	Dont	25	75
B	32.0	Dont	36.6	63.4
C	36.7	Dont	59.6	40.4
D	15.6	Dont	80.0	20.0
Total 100%				

Automne 1987

Cote			H (%)	F (%)
A	13.8	Dont	16.6	83.3
B	43.8	Dont	45.6	54.4
C	28.4	Dont	62.2	37.8
D	13.8	Dont	55.5	44.4
Total 99.8%				

Hiver 1988

Cote			H (%)	F (%)
A	14.5	Dont	13.6	86.4
B	41.4	Dont	22.2	77.8
C	27.0	Dont	29.3	70.7
D	17.1	Dont	42.3	57.7
Total 100%				

Total *(3 sessions)*

Cote			H (%)	F (%)
A	14.6	Dont	18.3	81.6
B	39.3	Dont	34.2	65.8
C	30.5	Dont	50.4	49.6
D	15.6	Dont	57.8	42.2
Total 100%				

Tableau 3: *Répartition à l'intérieur de chaque sexe*

Automne 1986

Cote	H		F	
A	7.8	31%	23.4	64%
B	23.4		40.6	
C	43.7	69%	29.7	36%
D	25.0		6.3	

Automne 1987

Cote	H		F	
A	4.8	46.7%	22.0	67.5%
B	41.9		45.5	
C	37.1	53.2%	20.5	32.2%
D	16.1		11.7	

Hiver 1988

Cote	H		F	
A	7.5	42.5%	17.0	60.8%
B	35.0		43.8	
C	30.0	57.5%	25.9	39.3%
D	27.5		13.4	

Total *(3 sessions)*

Cote	H		F	
A	6.6	39.7%	20.1	63.5%
B	33.1		43.4	
C	38.0	60.3%	25.4	36.5%
D	22.3		11.1	

Troisième partie

• La séquence des sept habiletés

Le tableau 4 présente chacune des sept habiletés intellectuelles, ainsi que les références aux parties des divers documents théoriques et pratiques où elles sont respectivement traitées. Il y a aussi des références aux exercices pratiques relatifs à chaque habileté, sujet que nous compléterons plus loin.

En guise d'aide-mémoire, nous ajoutons ici une énumération de ces sept habiletés:

- Ne faire que des phrases cohérentes
- La citation textuelle
- La citation non textuelle
- Savoir analyser et séparer adéquatement les paragraphes
- Savoir dégager tout le contenu d'une notion dans un texte
- Savoir dégager la structure de l'argumentation d'un texte
- Savoir analyser une question de façon à en tirer un plan de recherche, voire un plan hypothétique de la structure de l'argumentation de la réponse éventuelle.

• Les exercices

Le premier examen porte sur des questions complexes. Cet exercice préfigure l'examen final: les difficultés sont les mêmes, mais la quantité est moindre. Aussi, les étudiants abordent cet exercice sans préparation spéciale. Toutefois, ils disposent du document pédagogique sur les questions complexes. Il leur est recommandé de l'étudier. À l'hiver 1988, nous avons ajouté une petite démonstration en classe: analyse de la question, suivie de l'étude d'un exemple de réponse.

Tableau 4

Sept habiletés à développer (ou défauts à surmonter)	Théorie et pratique des techniques mises au service du développement de ces habiletés (ou de la correction de ces défauts intellectuels) L'étudiant voudra bien se référer à l'un ou l'autre, en tout ou en partie, des documents suivants : - Théorie et pratique de la citation et de la référence. - Théorie et pratique du paragraphe. - Théorie et pratique du résumé. - Théorie et pratique des questions complexes.
- Apprendre à ne faire que des phrases cohérentes ou cesser de faire des phrases incohérentes. Ex. : - phrases sans sujet; - phrases sans proposition principale.	Document 1, annexe 3, section E.
- Apprendre à rapporter fidèlement la PAROLE de quelqu'un d'autre sans la déformer : - plagiat technique et paraphrase; - citation isolée - juxtaposition de citations.	Document 1 : -Théorie de la citation textuelle et de la référence; -Bibliographie et référence abrégée; -Annexe 3, sections A, B, C. Exercice - 2e examen
- Apprendre à rapporter fidèlement la PENSÉE de quelqu'un d'autre sans la déformer: - la paraphrase; - la citation non textuelle.	Document 1 : -Citation non textuelle et référence; -Annexe 3, section B. Exercices - Résumé; - Examen final.
- Apprendre à bien séparer ses paragraphes...et à lire les paragraphes des autres.	Document 2, au complet Exercice - 3e Examen
- Apprendre à dégager tout le contenu d'une notion (ou d'une idée principale) dans un texte (sorte de mini-résumé). Implique I, II, III, IV.	Document 2 Document 3 Document 1, annexe 3, section D Exercices -2e Examen; -Résumé.
- Apprendre à dégager la structure de l'argumentation d'un texte assez long.	Document 3, au complet Document 1, annexe 3, section D Exercice - Résumé
- Apprendre à éviter de passer à côté d'une question complexe : savoir analyser une question : - pour en dégager un plan de recherche; - pour en dégager aussi un plan formel (mais vide de contenu) de la structure logique de la réponse future.	Document 4, au complet Exercices - 1er Examen; - Examen final.

Les étudiants disposent d'une semaine pour répondre aux autres questions.

Cet examen comptait habituellement pour 10 p. cent. À l'hiver 1988, les étudiants ont pu choisir entre une valeur de 0 p. cent (évaluation formative) et 10 p. cent (évaluation sommative). L'examen final compte dès lors pour 40 p. cent ou 30 p. cent, le total des deux examens ne dépassant jamais 40 p. cent.

Ensuite, nous opérons une régression pédagogique vers des apprentissages plus élémentaires et des exercices plus faciles. Le deuxième examen (valeur de 20 p. cent) porte sur de petites questions auxquelles les étudiants doivent répondre exclusivement par citations textuelles.

Le troisième examen (valeur de 10 p. cent) consiste à analyser des paragraphes pour en dégager la structure. Une semaine avant cet examen, les étudiants passent, en équipes, un examen semblable (évaluation formative).

Le quatrième exercice consiste à résumer un texte de dix à quinze pages, à l'aide du document pédagogique. (Valeur: 20 p. cent du total de la session. Durée: trois semaines, au cours desquelles le professeur libère 1/3 du temps pour aider, conseiller, évaluer.)

La session se termine avec deux exercices. L'examen final comporte de quatre à six questions complexes dont la moitié ou plus feront l'objet d'une évaluation sommative. Finalement, l'étudiant doit rédiger un petit texte de deux pages où il peut opiner plus librement sur le sujet général du cours (valeur de 10 p. cent).

• Facture générale des documents théoriques et pratiques

L'aspect théorique de ces documents présente des définitions et explique les principes des habiletés intellectuelles concernées. En outre, nous procédons à l'analyse (et à la promotion) de valeurs et de traits de mentalité qui sous-tendent ces techniques et qui justifient le respect (ou l'absence de respect) qu'on a pour elles.

L'aspect pratique produit et explique des exemples de ce qu'il faut faire. Aussi (et c'est peut-être plus important sur le plan stratégique), nous tâchons d'illustrer et d'analyser les défauts les plus répandus ou qui portent le plus à conséquence.

Quatrième partie

• Les résultats

- Nous pouvons maintenant présenter les résultats des sessions d'automne 1986 et d'automne 1987. (cf. Tableau 5).

Il nous est impossible de faire de même pour la session d'hiver 1987, car nous n'avions pas coté les étudiants. Durant cette session, nous avons surtout travaillé à compléter la séquence: nouvelle rédaction des documents pédagogiques sur le résumé et sur le paragraphe. Tous les documents de la séquence ont été vraiment réunis à l'automne 1987.

Tableau 5: *Résultats*

		Automne 1986	Automne 1987
A	Nombre total	20	16
B		38	45
C		47	26
D		18/122	18/122
A	Ceux qui ont compté pour le calcul des moyennes	18	16
B		34	33
C		42	19
D		15/109	12/80
A	Résumé /moyenne	74.4%	74.4%
B		67.6	72.4
C		58.5	63.5
D		53.5	59.7
A	Questions complexes /moyenne	66.5%	72.9%
B		62.2	66.2
C		52.3	57.1
D		37.5	48.0
A	Moyenne générale	76.9%	78.4%
B		72.6	74.8
C		64.7	67.8
D		56.4	60.3
A	Plagiats	2	0
B		2	2
C		4	0
D		0/8	1/3
A	Abandons	0	0
B		2	10
C		1	7
D		3/6	5/22
A	Échecs réels	0	0
B		1	0
C		7	1
D		8/16	3/4

Tableau 6: *Nouveaux résultats / hiver 88*

A	22
B	63
C	41
D	26

Premier examen : questions complexes (difficiles)

A	60.9%
B	51.5%
C	48.8%
D	39.9%

Deuxième examen : petites questions (faciles)

A	90.5%
B	88.2%
C	85.0%
D	77.8%

Troisième examen : analyse de paragraphe

A	72.8%
B	67.7%
C	65.6%
D	65.5%

L'idée de recueillir les données pour les premiers exercies du cours nous est venue tout récemment. De façon générale, cesnouveaux résultats semblent confirmer les résultats antérieurs.

Le décalage entre les notes du premier examen et les notes des examens sur les questions complexes de 86 et 87 s'explique par le fait que cet examen a été exécuté en début de session. Il est normal qu'en fin de session les étudiants aient corrigé certains gros défauts en passant au travers des épreuves de notre séquence.

Dans l'exercie le plus facile, le deuxième examen, seuls les D sont décalés.

La surprise vient avec les résultats du troisième examen. L'écart entre les A et les D est le plus petit jamais rencontré. De plus, il s'en est fallu de peu que les D n'obtiennent une note aussi bonne que celle des C. À notre avis, ceci pourrait possiblement s'expliquer par le fait que cet exercice ne comporte aucune écriture, les étudiants n'ayant qu'à séparer des paragraphes.

Cependant, nous ajoutons quelques résultats tout nouveaux. Ils ont été colligés à la session d'hiver 1988, concernent les premiers exercices du cours et, à notre avis, contribuent à confirmer nos conclusions présentes (cf. Tableau 6).

Moyennes: dans le calcul des moyennes du résumé, des questions complexes et de la moyenne générale, nous n'avons pas considéré les cas d'abandon et les cas de plagiat.

Plagiat: ce terme désigne aussi bien le plagiat intentionnel que le plagiat technique.

Abandons: ce terme désigne les étudiants qui ont abandonné le cours après la mi-session, moment où 40 p. cent des points avaient été accumulés.

Échecs réels: cette expression désigne les étudiants qui ont fait tous les exercices du cours, sans obtenir la note de passage.

Comparaison 1986 et 1987

Nombre total: lors du diagnostic (cf. Deuxième partie), nous avions coté 128 étudiants, en 1986, pour 122 résultats en fin de session. L'écart s'explique, si on tient compte du processus, suivant, usuel au cégep de Sherbrooke: la cote se donne lors de la première semaine de la session; certains étudiants cotés abandonnent le cours dans la semaine qui suit. La semaine suivante, des étudiants non cotés s'inscrivent à notre cours; ils suivront tout le cours, mais leurs notes ne seront pas incluses dans nos résultats, faute de cote.

En 1987, nous avions coté 130 étudiants. Il n'en reste que 115. Habituellement, au début d'une session, les départs et les nouvelles entrées s'équilibrent. Ce n'est pas le cas ici. Au lieu d'invoquer le mystère, hasardons l'hypothèse suivante: disposant pour la première fois de notre séquence, nous avons présenté avec plus d'assurance notre formule de cours; plusieurs étudiants, pressentant une charge de travail plus lourde et une évaluation plus serrée, auraient fui devant «l'excellence», à défaut d'y voir la moindre rentabilité.

On notera, d'autre part, qu'en 1987, il y a 7 B de plus et 21 C de moins qu'en 1986. Le hasard nous aura attribué de meilleurs groupes en 1987, tout simplement. Ceci affecterait les résultats, si nous considérions les performances des groupes. Mais ce n'est pas le cas ici, puisque nous livrons les statistiques sur le plan des cotes seulement. Dès lors, il n'y a pas à s'inquiéter outre mesure de l'écart entre les 42 C de 1986 et les 19C de 1987.

Les résumés et les questions complexes

Les résultats sont bien meilleurs en 1987, pour deux raisons. D'une part, nous étions mieux instrumentés: plan de cours plus complet, consignes plus précises et plus explicites, séquence intégrale des documents théoriques et pratiques. D'autre part, nous avons accordé des reprises à plusieurs étudiants, dans le but de réduire le taux d'échecs.

Les moyennes des travaux sur les questions complexes sont plus faibles à raison, puisqu'il s'agit d'un exercice plus difficile que le résumé.

Moyenne générale

Elle est aussi plus forte en 1987. Il s'agit d'une simple

conséquence des résultats du résumé et du travail sur les questions complexes.

Plagiats

Depuis quelques années, les cas de plagiat diminuent progressivement. Les trois plagiats de 1987 sont des plagiats techniques(6).

Abandons vs échecs réels

En 1986, il y a peu d'abandons (6) et plusieurs échecs réels (22). En 1987, la situation s'inverse: les échecs réels diminuent de beaucoup (4 seulement), mais les abandons grimpent à 16.

Autant la baisse dans les échecs réels a pu dépasser nos espoirs, autant la hausse des abandons nous a surpris. L'analyse a cependant révélé que 60 p. cent de ces abandons n'étaient pas justifiés: lors de leur abandon, les étudiants avaient accumulé des notes de 28 et plus sur 40 p. cent de la note totale; tous ceux qui étaient dans cette position et qui ont persévéré ont passé le cours.

Comme les étudiants qui abandonnent ne viennent pas nous voir pour nous dire leurs raisons, nous devons, pour expliquer cette augmentation, nous contenter des hypothèses suivantes:

- quelques personnes auraient abandonné pour des raisons personnelles;

- d'autres auraient reculé devant la charge de travail assez lourde exigée par notre cours, vers la fin de la session;

- d'autres auraient peut-être mal jugé leurs chances de passer le cours. Notre évaluation est sévère, mais la distribution des points entre les exercices faciles et les exercices difficiles est organisée de telle sorte que le cours se laisse passer par un étudiant qui fait l'effort et qui réussit à corriger ses plus gros défauts, tels la paraphrase, le plagiat technique, l'excès de phrases incohérentes.

Caractéristiques des A,B,C,D

Notre première remarque portera sur l'écart entre les cotes. Entre A et B, B et C, C et D, l'écart varie de 2 à 15 p. cent. Mais, en général, cette variation se situe entre 6 et 8 p. cent. Cela nous donne à penser que nous pourrions être en voie de trouver dans ces cotes des indices de calibres, du moins en ce qui concerne la performance scolaire. Pour l'instant, contentons-nous de mettre en relief les principales caractéristiques de chaque cote.

Les A et les B

On peut constater qu'ils n'ont pas de problèmes en général. On peut noter des moyennes générales de 77 p. cent et plus pour les A, de 73 p. cent et plus pour les B. On ignore les échecs et les abandons, chez les A. Même chose chez les B, sauf la moisson imprévue d'abandons, à l'automne 1987.

Les C

Ces étudiants ont de la difficulté à réussir un résumé. Dès qu'on passe aux questions complexes, ils n'arrivent pas à mériter une note de 60 p. cent. S'ils passent le cours, c'est qu'ils parviennent à réunir suffisamment de points dans les exercices plus faciles (deuxième examen).

Les D

Ceux-ci échouent habituellement le résumé. Lorsqu'on arrive aux questions complexes, c'est la catastrophe. Le taux d'échecs et d'abandons dépasse 50 p. cent.

Conclusions

Pour conclure, nous ferons trois remarques.

Toutes choses étant égales par ailleurs (nous pensons ici aux inconnues que représentent la motivation et les problèmes existentiels des étudiants, ou encore, l'aspect isolé de notre expérience), il nous semble que les cotes A, B, C, D, administrées à partir d'un simple texte d'une ou deux pages, permettent d'anticiper, à 70 p. cent près, la note d'un étudiant, du moins dans nos cours.

D'autre part, il serait intéressant de comparer ces résultats avec les notes que ces étudiants cotés obtiennent dans les autres cours. Si la corrélation se retrouvait là aussi, alors qu'on n'applique pas partout les mêmes critères de qualité, nous aurions matière à méditer sur la valeur de prédiction de nos cotes.

Enfin, à constater l'amélioration obtenue dans notre expérience, et considérant que nous avons fait jusqu'ici bande à part, il est permis de rêver au relèvement du calibre général de la compétence intellectuelle de base que nous pourrions obtenir si tous les départements d'un établissement s'accordaient à faire respecter des seuils minimaux, dont nous proposons quelques-uns dans notre séquence.

Quelques remarques personnelles

Puisque nous sommes dans le cadre d'un colloque, j'aimerais, en terminant, ajouter quelques remarques supplémentaires.

• Question de vocabulaire

Je ne parle à peu près jamais de problème de «français». Les habiletés que je vise sont aisément transférables en anglais ou en d'autres langues.

Je n'aime pas non plus parler de «méthodologie». Ce mot désigne un ensemble de procédures purement techniques qui s'appliqueraient de façon mécanique, sans évoquer des réalités essentielles, comme les valeurs de communication servies par les procédures, comme l'intériorisation de traits de mentalité qui lient valeurs et techniques chez les gens qui ont été

(6) Nous nous sommes résolu, il y a plusieurs années, à enseigner la théorie de la citation et de la référence, parce que nous avions constaté que la majorité des étudiants copiaient en toute innocence et en toute bonne conscience (ce que nous appelons «plagiat technique»). Pour réduire cette majorité presque «zéro», il nous a fallu simultanément persévérer à prêcher dans le désert, à sanctionner d'une manière draconienne et à «montrer» la théorie et la pratique. Malheureusement, dans le mot «désert», il faut comprendre aussi bien la communauté collégiale que la tête des étudiants.

bien formés intellectuellement.

Je préfère parler d'habiletés intellectuelles de base, de maîtrise de la langue écrite et, plus globalement, de formation intellectuelle de base.

• Mon utopie

En rédigeant la première version de ce texte, il y a quelques mois, il m'est venu une idée qui m'a à la fois enthousiasmé et scandalisé.

Pour améliorer les collèges, me suis-je dit, il suffirait peut-être d'éliminer les D.

Dès lors, toutes les classes ne comprendraient que des A, des B et des C. Du coup, le calibre monterait d'un cran. Au lieu de se définir et de s'intégrer par le bas, les C seraient bien plus portés à s'aligner sur les B et les A. Les professeurs n'auraient plus à vivre les habituelles «déprimes de correction». Ayant à interagir avec des groupes qui comprendraient mieux, ils y trouveraient encouragement et stimulation et finiraient par donner de meilleurs cours. Dans mon conte de Perrette, je voyais même le comportement général des étudiants gagner en maturité. Voilà pour l'enthousiasme.

Mais peut-on rejeter ainsi 15 à 20 p. cent des étudiants? Qu'adviendrait-il de l'accessibilité? Et de la justice sociale, si imparfaite soit-elle déjà? N'est-ce pas au nom de cette justice sociale que j'ai refusé de faire échouer des étudiants pendant près de dix ans? Voilà pour le scandale.

Pourtant, même scandalisé, j'aimais ma petite idée. Il me semblait que, grâce à elle, tout devenait simple et clair.

Quant aux D, pourquoi ne pas leur offrir un programme de rattrapage intensif susceptible de les amener au calibre B en une ou deux sessions, sorte de propédeutique en formation intellectuelle de base?

Bien sûr, il faudrait au préalable vérifier certaines choses:

- quel est le portrait des D sur le plan des échecs et sur celui des abandons, dans l'ensemble de leurs cours?
- comment fonctionnent des groupes où il n'y a pas de D, tant sur le plan de la performance intellectuelle que sur celui du comportement?
- combien d'heures faut-il pour faire décoller des D et pour les élever au calibre B?
- quelle sorte de séquence faut-il utiliser?

Il y a là me semble-t-il matière à réaliser des expérimentations intéressantes.

J'ai confié ces idées à quelques collègues impliqués dans le domaine de la recherche en pédagogie, craignant l'éclat de rire incompressible ou, pire encore, le sourire condescendant. Heureuse surprise, ils m'ont parlé de l'expérience américaine de Miami-Dade, qui fonctionne d'une manière analogue depuis plus de dix ans, à l'échelle d'une clientèle de 65 000 étudiants, dont 40 p. cent d'hispanophones, et qui obtient des résultats très satisfaisants.

Alors... je ne dis pas encore «Adieu veaux, vaches, cochons...»

Communication de
Louise TRUDEL
Professeure de mathématiques
Collège Marie-Victorin

EXPÉRIENCES DU DÉPARTEMENT DE MATHÉMATIQUES DU COLLÈGE MARIE-VICTORIN

Au postsecondaire, la formation fondamentale est la préoccupation de nombreux intervenants en éducation depuis quelques années déjà: le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* en fait foi. De plus en plus, on s'interroge sur cette question, mais on n'en est encore qu'à des balbutiements. Peu d'éducateurs en voient en effet les implications pédagogiques dans leur enseignement; souvent on discourt davantage qu'on agit.

En raison de leurs incertitudes à l'égard des connaissances et des valeurs à transmettre à leurs élèves, d'une grande perplexité et d'une absence de consensus sur les exigences à maintenir à leur égard et pour éviter que l'enseignement ne soit réduit à présenter des algorithmes et à évaluer la capacité de les reproduire, les professeurs du département de mathématiques du collège Marie-Victorin ont entrepris collectivement, à la session d'hiver 1986, une démarche de réflexion sur la formation fondamentale et la discipline mathématique.

On peut argumenter sur l'importance des mathématiques en tant que discipline intégrée à un projet de formation fondamentale. Toutefois, il nous a semblé plus valable de vérifier s'il y avait une forme de consensus sur des habiletés et des attitudes que nous pourrions développer dans nos cours et sur les conceptions éducatives qu'elles véhiculent. Il était important de savoir si nous nous entendions de façon à avoir une action commune par la suite.

Pour ce faire, nous avons posé les questions suivantes: voyez-vous, dans l'enseignement des mathématiques, les aspects formateurs qu'on leur confère habituellement? Quels points forts peut-on accorder aux mathématiques dans le développement de la personne? Y a-t-il place à de l'amélioration en ce qui regarde certaines dimensions de la personne? Doit-on s'en soucier? Les mathématiques transcendent-elles l'aspect cognitif et désincarné de la formation individuelle? L'enseignement des mathématiques peut-il avoir des objectifs de formation intégrale?

Dans cet esprit, pour ne pas se perdre dans des discussions sans fin, chaque professeur a évalué l'importance qu'il accordait aux quelque 60 énoncés de formation fondamentale de la grille du cégep de Saint-Félicien. À la lumière des résultats obtenus, on pouvait déceler quelques grandes orientations privilégiées par l'ensemble des répondants:

- mettre davantage l'accent sur l'apprentissage;

- faire saisir à l'élève l'essentiel de la démarche mathématique;

- amener l'élève à maîtriser la méthode propre aux mathématiques;

- responsabiliser l'élève face à ses apprentissages.

Quelles habiletés et attitudes allons-nous retenir comme objectifs et sur quelles pratiques pédagogiques allons-nous nous entendre pour que ces objectifs soient atteints?

Le projet que nous avons mis en oeuvre vise principalement à atténuer certains problèmes que l'élève rencontre au passage de l'ordre secondaire à l'ordre collégial en raison des différences de fonctionnement:

- la grille-horaire trouée;

- la diminution de l'encadrement;

- l'importance accordée à la prise de notes aux cours, à la méthode de travail et aux travaux écrits;

- la plus grande capacité de réflexion «exigée» de l'élève.

Certaines des pratiques que nous avons retenues sont en application, d'autres en développement. Propres à la discipline ou en support à l'apprentissage, elles seront utilisées en totalité ou partiellement selon le niveau des élèves; elles pourront recouper plusieurs objectifs de formation ou n'en viser qu'un seul.

Voici les principaux points sur lesquels a porté notre action.

La communication écrite

Comment amener l'élève à lire correctement le texte d'un problème de mathématiques? À distinguer les données de la question? À distinguer les constantes et les variables?

Dans un atelier de perfectionnement sur la lisibilité des exercices en mathématiques, on a abordé le sujet sous deux angles: le professeur et l'élève.

Dans un premier temps, au moyen d'exercices projetés sur écran et évalués par les participants qui considèrent le point de vue de l'élève ou le leur, nous avons tenté de voir si nos formulations étaient compréhensibles et claires. Les remarques faites à ce moment nous ont amenés à rédiger une liste de vérifications pour nos questions à texte: en voici quelques éléments:

• À propos de la mise en page...

- Isoler la question du reste du texte du problème;

- distribuer les phrases qui forment le texte sur plusieurs lignes, en séparant selon la structure de chaque phrase;

- dans les questions à choix multiples, spécifier (si nécessaire) le type de réponse attendue: donner la lettre correspondant à la réponse, cocher, donner la réponse complète, etc.;

- dans les questions à choix multiples, disposer les choix de réponse en colonne, les uns en dessous des autres;

- mettre en relief certains mots clés, en utilisant les majuscules, un caractère différent, etc.

• À propos de la construction des phrases...

- Éviter les phrases longues ou complexes, qui contiennent plusieurs propositions;

- éviter les inversions et les doubles négations;

- utiliser correctement le «et» et le «ou»;

- éviter les ambiguïtés, qui pourraient mener à des interprétations différentes;

- utiliser un vocabulaire concret, accessible à l'étudiant;

- éviter les mots qui pourraient ne pas être compris (sinon, les définir);

- utiliser des verbes d'action qui seront mieux compris que les noms correspondants (par exemple, utiliser «si le prix augmente» plutôt qu'«une augmentation»);

- s'en tenir au mot exact pour illustrer une idée, plutôt que d'utiliser des synonymes (par exemple, ne pas écrire «perdre un client» si l'on veut dire «perdre la vente d'un article»);

- spécifier assez clairement les idées, en utilisant le terme précis (par exemple, utiliser «âge», «âge actuel» ou «âge qu'il avait alors»).

Dans un deuxième temps, il semble que l'élève peut augmenter sa capacité de lecture par l'écriture. Il faut donc accorder une place à la langue écrite dans les cours de mathématiques en faisant écrire l'élève et en évaluant la qualité de son texte selon des aspects déterminés. Diverses approches ont été expérimentées:

- À la fin d'un cours, on invite l'élève à résumer l'essentiel du message transmis pendant un temps précis. Au cours suivant, on distribue les documents et on invite un élève à lire sa synthèse. On peut alors préciser le lien avec le cours précédent et, tout en maintenant l'attention sur les mathématiques, les aspects linguistiques (syntaxe, vocabulaire, etc.) sont corrigés.

- On peut aussi demander à l'élève de composer un problème original sur la matière présentée. Quelques-uns sont choisis pour fin de discussion sur leur lisibilité et leur faisabilité. Il arrive parfois qu'une question soit choisie pour fin d'évaluation: l'élève-auteur en est fortement valorisé. Cette action structurée donne déjà des résultats: les élèves en viennent à noter l'absence de données nécessaires à la résolution de problèmes ou ils disent carrément et avec raison: «C'est incompréhensible».

La capacité de réflexion
(autonomie intellectuelle)

Comment augmenter chez l'élève sa capacité de synthèse et d'analyse? Comment l'aider à mieux recueillir et à organiser les données d'une question? Comment le préparer à formuler un problème correctement pour tenter de le résoudre? Notre action pour accroître la capacité de réflexion s'articule autour de deux pôles.

• Premier pôle: La conscience historique: la résolution de problèmes à travers l'histoire des contenus des cours de mathématiques

On avait remarqué que l'ajout d'éléments historiques aux contenus des cours augmentait l'intérêt des élèves pour le sujet traité. Mais c'était une démarche individuelle, morcelée et sans continuité. On a donc décidé d'insérer, dans l'enseignement des concepts mathématiques de base, l'apprentissage de l'histoire de cette science et les défis qu'elle rencontre aujourd'hui. Depuis l'automne 1986, on rédige le matériel pédagogique nécessaire: un document qui servira de support à l'enseignement, une stratégie d'apprentissage et d'évaluation qui l'accompagnera et un outil d'évaluation du document.

• Le document

Le document présentera l'origine historique des notions mathématiques importantes étudiées dans les cours du collégial pour aider l'élève à développer une conscience historique et saisir l'essentiel de la démarche de cette discipline: la résolution de problèmes n'est pas si simple qu'elle en a l'air. Le développement mathématique est souvent suscité par un problème concret et étroitement relié à d'autres facteurs.

L'analyse de cet ensemble donnera à l'élève la possibilité d'atteindre des objectifs particuliers

- découvrir les liens qui unissent les mathématiques aux autres champs du savoir;
- constater l'influence de la vie sociale et politique sur les recherches;
- connaître les classiques et acquérir une vision plus contemporaine des mathématiques;
- connaître les éléments pertinents de la vie des gens de sciences qui ont contribué aux découvertes.

Le document se divisera en quatre modules. Le premier servira d'introduction et contiendra les objectifs de la démarche, un guide d'utilisation du manuel et des notions mathématiques de base (ensembles de nombres, fonctions particulières, méthodes de preuve, éléments de logique...) Chacun des trois autres modules présentera des éléments de tous les cours de mathématiques faisant partie de l'un des domaines suivants: analyse, algèbre, probabilités et statistiques. À l'intérieur d'un module, on verra, chronologiquement, les sujets importants étudiés dans les cours, en prenant soin de les replacer dans leur contexte historique. Toutes les fois où cela sera pertinent, on décrira et analysera pour chacun:

- le problème, souvent simple, ayant donné naissance à une notion et souvent délaissé au profit d'aspects plus techniques;
- les conséquences sur le développement d'autres branches des mathématiques et les applications dans divers champs du savoir;
- les contraintes socio-politiques imposant des thèmes de recherche et limitant les communications entre chercheurs;
- l'évolution de la notation et de l'écriture.

On fournira à l'élève une perspective plus large par la présentation des réalisations actuelles, parfois extérieures au strict contenu des cours. On expliquera, simplement, des recherches contemporaines et on pourra même ajouter des extraits de travaux ou des entrevues avec des chercheurs québécois. L'élève qui désire aller plus loin trouvera, en annexe, des problèmes et des «curiosités » lui permettant d'exercer ses habiletés. Nous espérons montrer ainsi à l'élève que les mathématiques ne sont pas une science morte et leur faire apprécier la simplicité et l'économie de moyens qu'elles offrent dans la résolution de problèmes. La réalisation de ce document est la phase la plus importante de cette action pédagogique.

• La stratégie d'apprentissage et d'évaluation

On travaille également à une stratégie permettant l'utilisation efficace de ces modules en classe. En plus d'énoncer les objectifs cognitifs et affectifs visés, elle proposera un modèle d'enseignement et d'évaluation. On songe à évaluer de manière formative et sommative l'apprentissage des notions historiques. L'évaluation des objectifs affectifs présente les plus grandes difficultés. Un changement dans l'attitude des élèves envers les mathématiques pourrait se constater après deux ou trois sessions soutenues par les modules. C'est ce que l'on essaiera de mesurer.

• L'outil d'évaluation du document

La rédaction de la grille d'évaluation du document est terminée. Elle s'adresse aux élèves et aux professeurs. Elle permettra des modifications pertinentes au document fondées sur les remarques des intervenants. Elle pourra être utilisée dès la parution du premier module *Probabilités et statistiques* prévue pour la session d'hiver 1989.

• Deuxième pôle: La mise en situation: l'élève face à la résolution de problèmes à données multiples

Notre enseignement se transforme peu à peu. On multiplie les mises en situation appliquées à divers champs disciplinaires et l'on vérifie la capacité qu'a l'élève de transférer des connaissances, de manipuler des concepts et de reconnaître des modèles. Toutefois ce procédé, bien que valable, demeure impersonnel et n'oblige pas assez à l'effort individuel. Souvent les interrogations sont sélectives car elles ne s'adressent finalement qu'à ceux qui réagissent rapidement. Ce n'est pas parce que le professeur mène un jeu de questions-réponses et que certains élèves raisonnent correctement à ce moment précis que l'apprentissage est nécessairement fait pour tous. Les exercices mathématiques n'améliorent rien puisque tous ne les font pas. On peut facilement mesurer l'ampleur du problème lors de l'évaluation sommative. Si elle est espacée dans le temps, alors c'est la «catastrophe»: les fausses perceptions que l'on a nous amènent à rédiger des problèmes complexes que la majorité des

élèves ne sont pas capables de résoudre. Si elle est continue, on en est réduit à vérifier des objectifs pointus et à inscrire des répétitions de problèmes. C'est le morcellement des connaissances.

· Comment dépasser ces premiers efforts?

L'évaluation formative structurée nous paraît une piste à considérer. Au lieu de sélectionner les élèves qui maîtrisent le plus grand nombre d'objectifs pédagogiques, elle permet d'amener un grand nombre d'élèves à la maîtrise de certains objectifs pédagogiques. Les sessions de perfectionnement dans lesquelles le département s'est engagé nous portent à croire que nous pourrons opérationnaliser cette nouvelle approche: quelques professeurs ont déjà fait des essais en ce sens:

- mise en situation et évaluation individuelle apparentée au questionnement sommatif;
- construction de résumés par les élèves;
- écriture en fin de cours selon la compréhension de l'élève.

On en arrive à une vérification plus approfondie des apprentissages non réalisés et le retour sur les difficultés rencontrées permet un réel progrès. L'évaluation sommative ne s'en porte que mieux étant donné l'approche de synthèse des acquis de connaissances désormais possible.

Lors des prochains trimestres, nos discussions et travaux porteront davantage sur l'élaboration des outils collectifs de travail.

· Les attitudes et habitudes de comportement (autonomie personnelle)

La confiance en soi et l'autonomie personnelle sont des facteurs importants dans la réussite de l'élève. On a donc pensé à certains moyens pour aider l'élève à mieux cheminer au cours de ses études collégiales.

· Le plan de cours

Dans un premier temps, on s'est mis d'accord sur la terminologie à employer pour nos objectifs: enseignement, apprentissage et formation fondamentale. Par la suite, on les a classés dans chacune des catégories, ce qui a nécessité beaucoup de cohérence chez chacun et suscité, au département, une prise de conscience sur les moyens qui soutiennent nos énoncés et les apprentissages souhaités. De plus, l'élève pourra aisément s'y retrouver dans le vocabulaire utilisé dans les plans de cours. Pour chaque programme, une entente sur la sélection et la séquence des objectifs est la suite que l'on donnera à cette étude.

On a également inscrit à nos plans de cours un texte sur la réussite en mathématiques inspiré des rapports de recherche de M. Yves Blouin du cégep François-Xavier-Garneau. Il diffère d'un professeur à l'autre, chacun y allant de son originalité. De l'humour et la démystification de cette science, voilà ce dont les élèves ont besoin. Incrédules au début, ils en viennent, après quelques retours en classe sur le sujet et certaines réussites, à douter que le succès en mathématiques soit plus une affaire de talent que d'efforts constants.

· Le centre d'apprentissage et de ressources

À l'automne 1987, un nouveau service pédagogique voit le jour au Collège. Les professeurs du département de mathématiques décident d'y participer à raison de quelques heures par semaine, pour répondre exclusivement aux questions sur les préalables à tout cours de mathématiques du collégial. C'est un service individuel et souvent de courte durée. Les élèves qui en profitent en tirent bénéfice. Un problème surgit cependant: le faible taux de fréquentation par les élèves en difficulté. On devra penser l'approche en rendant le service moins facultatif.

Le support à l'apprentissage doit être repensé. En général, l'élève actuel ne consacre plus tout son temps à ses études; d'autres réalités le sollicitent, tels les loisirs et un travail rémunéré. Il est souvent peu préparé à gérer toutes ces activités. Pour maximiser l'utilisation du temps passé au collège, on a demandé que tous les élèves de première année inscrits à un cours de mathématiques (nos élèves sont en groupes homogènes) suivent un atelier sur la gestion du temps dès l'automne 1988. La réponse favorable et l'encouragement reçu de la direction des Services pédagogiques nous incitent à participer davantage au centre en élaborant deux ateliers pour les prochaines sessions.

- la prise de notes adaptée aux cours de mathématiques;
- la résolution de problèmes en mathématiques.

On essaiera d'aménager des moments dans l'horaire pour les rendre accessibles à tous les élèves.

On peut de moins en moins supposer que nos élèves sont tout «fin prêts» à accéder aux études collégiales; les informations tirées de l'ordre secondaire montrent le contraire. Il faut désormais prendre les devants.

Conclusion

Le département de mathématiques est satisfait des premiers résultats perceptibles chez les élèves. Ils sont réceptifs à une action cohérente, concertée, teintée de pratiques individuelles, liée à des objectifs communs. Même si les débuts sont difficiles, incertains et hésitants, une erreur d'orientation est peu probable: on sent bien qu'il y a des lacunes dans la formation de beaucoup d'élèves et qu'il faut, en conséquence, les encadrer et les aider à maîtriser certains apprentissages de base sans oublier de leur donner le désir d'apprendre. Il est évident que nos tentatives ne constituent pas la seule voie; l'important est de susciter l'intérêt, de contribuer à la discussion, d'essayer de repenser la pédagogie et surtout de ne pas démissionner.

Communication de
Guy LAURENDEAU
Professeur de biologie
Cégep de Bois-de-Boulogne

LA FORMATION FONDAMENTALE ET L'APPRENTISSAGE: LES COURS DE BIOLOGIE DANS LE PROGRAMME DE SOINS INFIRMIERS

J'aimerais tout d'abord donner quelques renseignements au sujet de ma formation professionnelle et indiquer très brièvement les conditions permettant de situer le contexte dans lequel je travaille.

J'ai obtenu une formation de deuxième cycle du département de Sciences cliniques de la Faculté de médecine et j'ai travaillé dans les hôpitaux durant 12 ans.

Depuis plusieurs années, j'enseigne exclusivement aux étudiantes de soins infirmiers.

J'enseigne les quatre cours de biologie du programme de soins infirmiers aux mêmes étudiantes, ce qui représente 270 heures de cours durant la première année du cours.

Je m'intéresse à la formation fondamentale depuis deux ans parce que ce concept m'a permis de bien identifier à l'aide de mots ce que je tente de faire depuis plusieurs années. De plus, la définition de la formation fondamentale constitue une toile de fond à ma réflexion sur certaines dimensions des processus d'apprentissage ainsi que sur la dimension sociale de mon enseignement.

Comme l'indique le programme du colloque, ma présentation comporte trois volets:

- définition et schématisation de la définition de la formation fondamentale dans une perspective d'opérationnalisation;

- modèle théorique: une grille d'analyse permettant d'évaluer un enseignement ainsi que les apprentissages des élèves dans l'optique de la formation fondamentale;

- utilisation des principes d'un enseignement systémique pour la production d'outils pédagogiques articulés et appliqués dans les cours de biologie intégrés du nouveau programme de soins infirmiers, dans l'optique de la formation fondamentale.

Premier volet: définition et schématisation de la définition de la formation fondamentale dans une perspective d'opérationnalisation

Voici la définition que donne de la formation fondamentale M. Jacques Laliberté:

«Parler de «formation fondamentale», c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel (maîtrise des langages humains et au premier chef de la langue maternelle, jugement, rigueur de pensée, capacité d'analyse critique, de synthèse, créativité, réflexion sur l'homme et la société), d'ordre affectif et social (capacité de communiquer, autonomie personnelle, sens des responsabilités, conscience sociale, développement d'un système de valeurs personnelles) ou d'ordre physique (hygiène, condition physique, respect du corps). Il est vrai que ces apprentissages ne sont pas du ressort exclusif du niveau collégial, mais on s'attend à ce que le collège les développe davantage que les précédents, tout en tenant compte de l'âge et de la formation acquise...»[1]

Pour faire suite à cette définition, voici un court texte du Conseil des collèges qui souligne que la notion de formation fondamentale devrait être précisée:

«La notion de «formation fondamentale» a donc besoin d'être précisée : pas simplement pour le «plaisir intellectuel» de l'exercice, mais plutôt par nécessité pratique: à la fois pour identifier le rôle de l'ordre collégial dans la formation du citoyen québécois et pour donner aux enseignants, par l'intermédiaire des objectifs des programmes, des guides sûrs, précis et opérationnels sur les buts à atteindre et sur les exigences à maintenir dans l'enseignement collégial...»[2]

À partir de cette dernière remarque, j'ai essayé pour le «plaisir intellectuel» de la chose de représenter cette définition sous la forme d'un tableau synoptique. Par cet exercice, je désirais établir les relations entre les différents éléments de la définition et vérifier si elle pouvait s'adapter à une pratique pédagogique de tous les jours. À mon sens, la représentation synoptique de cette définition permet d'établir une hiérarchisation des notions qui s'y trouvent et, par le fait même, de comparer ces notions aux objectifs généraux d'un programme ou d'une discipline. Sous cette forme, elle peut servir de point de référence à l'analyse des objectifs généraux des programmes de l'ordre collégial.

Dans le document du Conseil des collèges, nous relevons l'affirmation suivante:

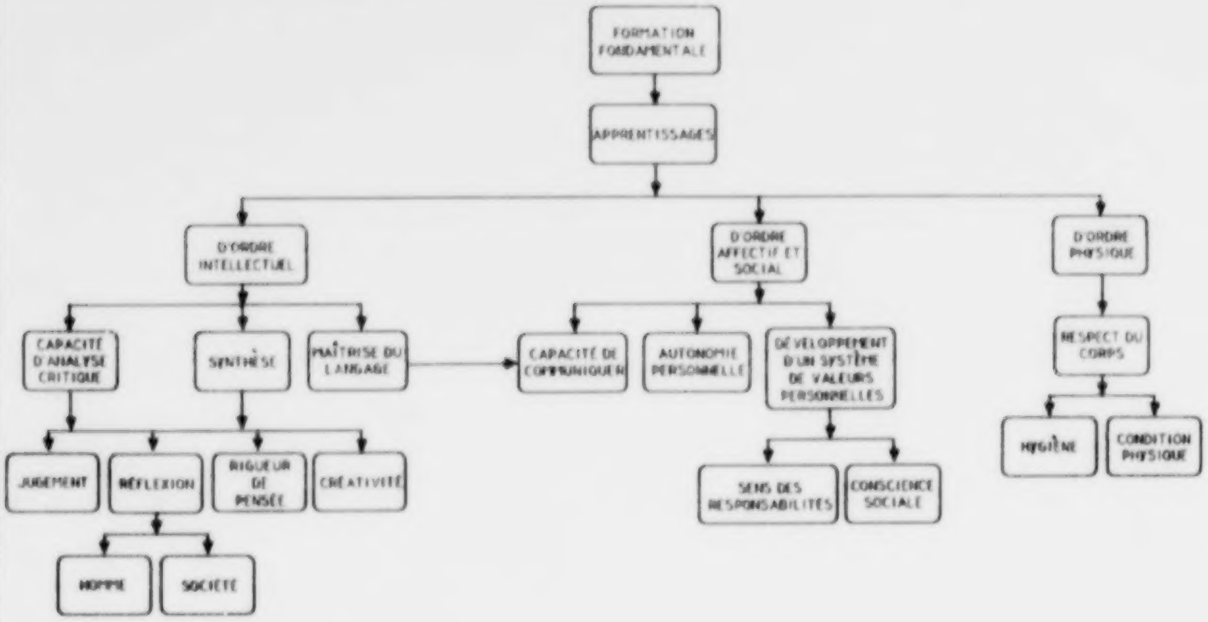
«La formation fondamentale appartient en priorité au monde des aptitudes, des habiletés, des attitudes, en un mot au monde de la «forme». Mais la forme a besoin de contenus, de savoir pour se réaliser. On ne peut pas, par exemple, avoir une aptitude à transférer ou à adapter des savoirs et des techniques sans d'abord ou en même temps posséder des savoirs et des techniques transférables ou adaptables»[3]

(1) Jacques Laliberté, La formation fondamentale. La documentation américaine, C.A.D.R.E., Ministère de l'Éducation du Québec, 1984, p. 9.

(2) Conseil des collèges, Enseigner aujourd'hui au collégial, l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Rapport 1986-1987, Gouvernement du Québec, p. 29.

(3) Ibidem, p. 36.

Tableau synoptique de la définition



DÉFINITION DE LA FORMATION FONDAMENTALE
Jacques Laliberté, La formation fondamentale, La documentation [illegible], Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 1984, p.9

REPRÉSENTATION GRAPHIQUE
Guy Laurendeau

Ces quelques lignes font état de deux dimensions reliées à l'apprentissage: l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés intellectuelles (transfert). Même si elles précisent l'importance du développement des habiletés intellectuelles, elles ne soulignent pas moins l'importance de l'acquisition de connaissances. Il nous faut donc entrevoir la possibilité d'axer notre enseignement sur ces deux dimensions, si nous croyons que l'ordre collégial doit jouer un rôle dans la formation fondamentale des élèves. Même si elle est intéressante, la représentation synoptique de la définition de la formation fondamentale demeure imparfaite quand il s'agit de la rendre opérationnelle dans l'articulation des cours d'un programme ou dans une salle de classe. J'ai donc essayé de lui donner une forme plus appropriée dans le but de comprendre où il faut canaliser nos énergies pour atteindre cet objectif de formation fondamentale dans le cadre de notre enseignement.

La figure 1 établit la relation entre la notion de programme, l'enseignement disciplinaire et la notion d'interdisciplinarité, par rapport à l'acquisition de connaissances et au développement d'habiletés intellectuelles. Elle démontre la dépendance des processus de la pensée (consciente et subconsciente) par rapport à ces deux dimensions de l'apprentissage. En plus de faire état de cette interdépendance, elle tient compte de l'ensemble des enseignements d'un programme et de la notion d'interdisciplinarité dans l'acquisition des connaissances et du développement des habiletés intellectuelles nécessaires aux processus de la pensée. Enfin, la notion de rétroaction souligne le fait que les résultantes des processus de la pensée peuvent contribuer à l'acquisition de nouvelles connaissances ainsi qu'au développement des habiletés intellectuelles. Il est à remarquer que dans cette schématisation, je fais mention des connaissances en terme d'acquisition alors que je traite des habiletés intellectuelles en terme de développement. Si les concepteurs des objectifs généraux et des contenus des programmes d'enseignement désirent produire un impact sur les différents ordres prescrits dans cette définition de la formation fondamentale (voir le tableau synoptique de la définition), il leur faudra tenir compte de ces deux dimensions étroitement reliées au processus de la pensée. De plus, il me semble utopique de penser que nous puissions atteindre cet objectif de formation dans nos salles de classe si nous ne nous préoccupons pas de ces deux dimensions lors de l'élaboration de nos contenus et de notre matériel didactique.

Figure 1

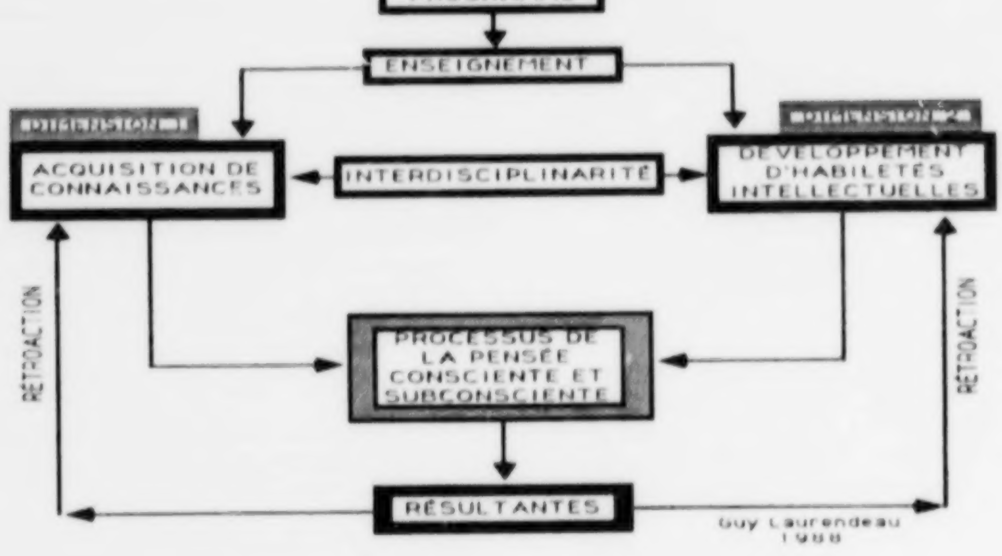


FIGURE 1: DIMENSIONS DES APPRENTISSAGES. ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DÉVELOPPEMENT D'HABILETÉS INTELLECTUELLES

Figure 2

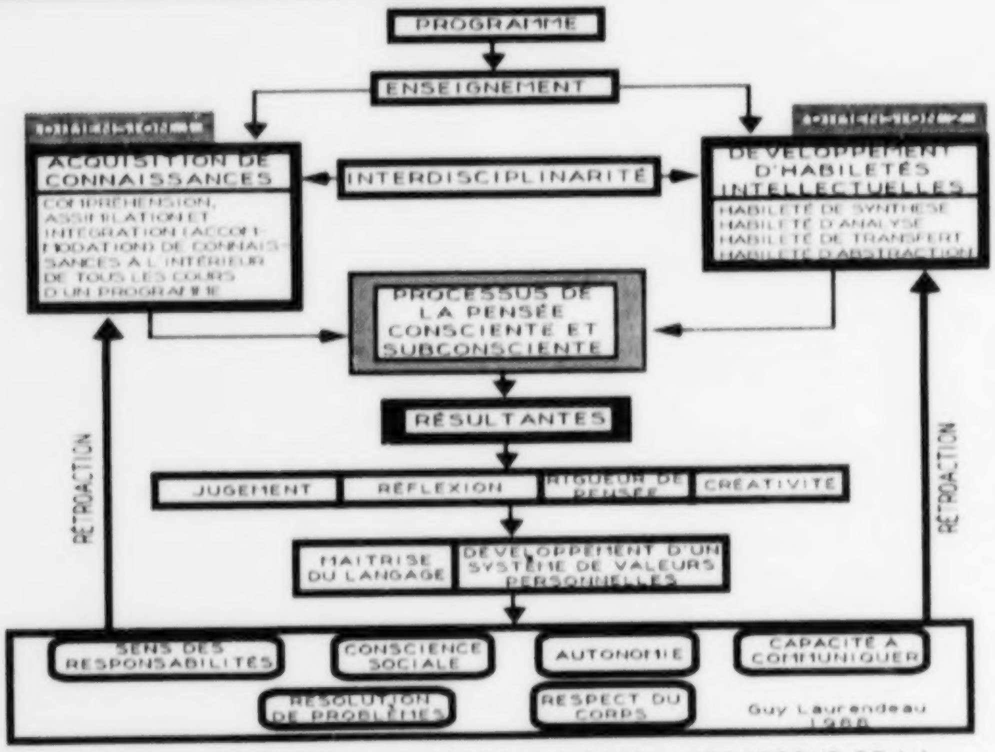


FIGURE 2: DIMENSION DES APPRENTISSAGES, PROCESSUS DE LA PENSÉE ET FORMATION FONDAMENTALE

Toujours dans le but d'examiner l'opérationnalisation de la définition à l'intérieur de notre enseignement, j'ai repris les éléments-clés du tableau synoptique pour les intégrer dans le schéma de la figure 1. On retrouve cette synthèse à la figure 2. Elle regroupe les objectifs que l'on désire atteindre par la formation fondamentale, c'est-à-dire jugement, réflexion, rigueur de pensée, créativité, etc., comme étant les résultantes ou découlant des processus de la pensée consciente et subconsciente. Il est important de se rappeler que ces processus dépendent des connaissances d'un individu et, enfin, du niveau de développement de ses habiletés intellectuelles.

Pour terminer l'explication de la figure 2, je voudrais m'attarder quelques instants sur l'importance de la rétroaction dans le processus d'apprentissage (au sens large du terme). Dans plusieurs situations quotidiennes, chaque individu exprime ou concrétise plusieurs de ces résultantes dans son environnement par le biais d'actions qui relèvent de la motricité volontaire (expression écrite ou verbale). Les rétroactions qui découlent de ces actions constituent de nouvelles données qui peuvent être traitées et emmagasinées. Selon la situation, ces rétroactions peuvent aussi bien servir à l'acquisition de connaissances propres aux disciplines que contribuer au développement d'habiletés intellectuelles. Le fait de reconnaître ce potentiel didactique à la dimension rétroactive peut nous faire réfléchir quant à l'impact d'un retour planifié sur nos évaluations. Dans cette optique, le retour en classe sur la correction d'un examen peut devenir une nouvelle situation d'apprentissage pour les élèves. Mais cette formule rétroactive va contribuer de façon générale aux apprentissages des élèves (acquisition de connaissances et développement des habiletés intellectuelles) si cette activité éducative est planifiée par l'enseignant afin d'atteindre son objectif.

Deuxième volet: Modèle théorique: une grille d'analyse pour l'évaluation de son enseignement et des apprentissages des élèves dans l'optique de la formation fondamentale

Malgré le pas de géant fait depuis dix ans en neurobiologie de l'apprentissage et en psychopédagogie, beaucoup des mécanismes intimes qui régissent les processus de la pensée et de l'apprentissage demeurent encore inconnus. Par exemple, jusqu'à présent, les chercheurs n'ont jamais réussi à localiser l'emplacement des mémoires de notre cerveau. Par contre, malgré de nombreuses lacunes, nous possédons suffisamment d'informations dans ces deux domaines pour établir des relations intéressantes entre certaines structures cérébrales et les processus d'apprentissage et de résolution de problèmes.

En établissant des relations entre les données fournies par ces domaines de la recherche, on arrive à énoncer quelques hypothèses quant à certains processus reliés à l'apprentissage et à faire la synthèse de ces hypothèses afin de conceptualiser un modèle théorique qui rend compte de ces processus. Un **modèle théorique d'apprentissage** est, en fait, une représentation schématique démontrant l'interaction fonctionnelle entre les différents éléments ou structures du système nerveux qui participent, d'une part, aux processus d'apprentissage (processus d'acquisition et de rétention des informations) et, d'autre part, aux processus d'utilisation des connaissances et des habiletés intellectuelles dans le processus de la pensée (processus de résolution de problème). Un modèle théorique devient donc un outil permettant de concevoir l'apprentissage comme un processus et non comme un phénomène statique. À mon avis, cette perspective théorique est intéressante parce qu'elle permet, du moins dans une certaine mesure, de tenir compte des processus connus afin d'exercer une action plus spécifique sur ces processus et, par le fait même, sur les apprentissages de nos élèves.

La figure 3 représente un modèle théorique d'apprentissage simplifié où l'on voit la relation fonctionnelle entre la perception sensorielle, la mémoire à long terme (MLT), la mémoire à court terme (MCT), le système limbique et le cortex moteur. La MLT a pour fonction d'emmagasiner les informations sous forme de réseaux organisés de concepts ou de réseaux sémantiques. La MCT, que l'on nomme aussi la mémoire de travail, a pour fonction d'enregistrer un certain nombre d'informations (sept à huit informations différentes) pendant le temps nécessaire au traitement. Donc, son rôle de mémoire est transitoire par opposition à la permanence de la rétention des informations dans la MLT. Le système limbique est un système complexe constitué d'un ensemble de structures cérébrales qui rendent compte des traits psychologiques d'un individu, son affectivité, par exemple. Le cortex moteur est une aire de la surface du cerveau dont on connaît relativement bien le fonctionnement. Cette structure corticale a pour fonction d'envoyer les commandes motrices qui permettent le mouvement des muscles squelettiques lors de l'expression écrite, parlée ou les autres mouvements des membres du corps. Comme je le faisais remarquer plus haut, l'expression des résultantes des processus de la pensée (consciente et subconsciente) est très souvent de l'ordre de la motricité. Cette modélisation tient compte aussi de la dimension rétroactive de l'apprentissage.

Ainsi que je le soulignais au début de cette deuxième partie, le traitement des informations dans la MCT (processus de la pensée) dépend de plusieurs structures cérébrales et de processus complexes. Afin de bien circonscrire mon sujet, je vais traiter plus particulièrement des deux dimensions présentées dans la figure 1: l'organisation des informations dans la MLT et le développement des habiletés intellectuelles. Selon plusieurs auteurs, l'organisation des informations ou la hiérarchisation des concepts (réseaux sémantiques) dans la MLT est absolument essentielle au recouvrement des concepts et des habiletés intellectuelles nécessaires au traitement des informations ou des problématiques dans la MCT. Dans cette perspective, l'oubli n'est pas relié au fait qu'il y a absence de certaines informations dans la MLT., mais bien au fait que l'individu ne peut les retrouver. En plus d'énoncer les concepts, nous devons nous

préoccuper de la façon dont nous les présentons afin de proposer aux élèves une structure pouvant servir de point d'ancrage pour l'organisation hiérarchique des concepts dans leur MLT.

J'ai déjà souligné que les habiletés intellectuelles constituent des éléments importants reliés aux processus de la pensée. Dans son document intitulé *Programme de développement de la pensée formelle, tome 1: fondement théorique*, Mirette Torkia-Lagacé définit les habiletés intellectuelles comme «...une capacité intellectuelle qui se développe par l'expérience et la pratique. Elle réfère à une action spécifique qu'une personne doit accomplir dans une situation de résolution de problème.»(4) Le développement de ces habiletés est tout aussi important que l'organisation des connaissances, car ces habiletés constituent les outils de traitement des informations utilisés par la MCT dans le processus de la pensée ainsi que dans le processus de résolution de problèmes. Si l'on reconnaît l'importance des habiletés intellectuelles dans les processus reliés à l'apprentissage, il serait, à mon sens, tout aussi important de tenir compte de leur acquisition et de leur développement dans notre stratégie d'enseignement. Par exemple, nos expériences d'enseignement nous démontrent hors de tout doute que les élèves qui entrent au collégial ne possèdent pas tous le même niveau de développement de ces capacités intellectuelles. Je crois que c'est en partie en faisant allusion à ces différences de capacités que les enseignants du collégial et des universités parlent d'hétérogénéité de leurs groupes d'élèves et de certaines difficultés reliées à l'apprentissage. Ceci est peut-être une raison supplémentaire pour nous inciter à nous préoccuper de cette dimension de l'apprentissage.

(4) Mirette Torkia-Lagacé, Programme de développement de la pensée formelle, Tome 1: fondement théorique, Limoilou, cégep de Limoilou, 1986, p. 55.

Figure 3

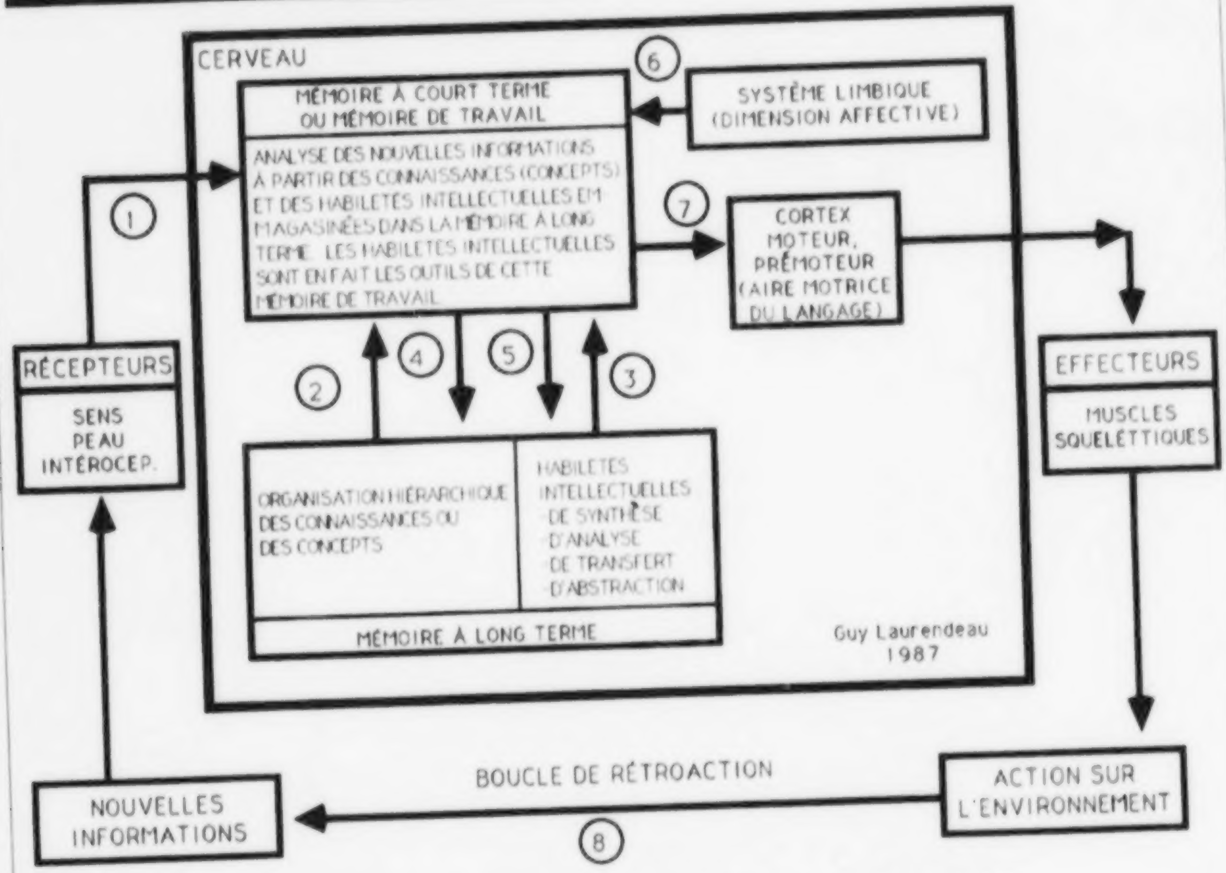


FIGURE 3. MODÈLE THÉORIQUE: ORGANISATION FONCTIONNELLE DE CERTAINES STRUCTURES CÉRÉBRALES RELIÉES AUX PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Je considère que l'approche de la pédagogie et de la didactique par le biais d'un modèle théorique peut produire un impact intéressant sur nous, sur notre pratique pédagogique et, par le fait même, sur la formation fondamentale des élèves. Premièrement, notre intérêt pour ces nouvelles données peut servir d'élément déclencheur afin de nous amener à jeter un regard nouveau sur notre pratique pédagogique à partir des deux dimensions discutées dans le modèle théorique en rapport avec la formation fondamentale. Deuxièmement, il peut s'avérer tout aussi intéressant de s'approprier ces nouvelles données comme base d'intégration ou de synthèse à nos expériences d'enseignement. En dernier lieu, le transfert ou l'application de cette intégration théorie-pratique (résultante de notre réflexion), à l'intérieur de notre stratégie d'enseignement et dans l'emploi de notre matériel didactique, peut s'avérer d'une grande utilité pour l'atteinte d'un objectif relié à la formation fondamentale.

Ces hypothèses réunies à l'intérieur d'un modèle théorique peuvent aussi devenir une grille d'analyse qui nous aidera à perfectionner nos outils pédagogiques ou à en conceptualiser de nouveaux. Cette démarche constitue la première étape de l'opération. La deuxième étape consiste en une articulation planifiée de tous les outils pédagogiques que nous utilisons afin de permettre à l'élève de réaliser des apprentissages dans la perspective des deux dimensions qui nous intéressent. L'enseignant planifie donc son intervention pédagogique selon une stratégie bien déterminée, celle qui vise la formation fondamentale de ses élèves. La figure 4 représente schématiquement cette relation stratégie-outils pédagogiques-apprentissage. Comme on peut le remarquer, cette schématisation met en relief l'organisation des outils pédagogiques dans l'optique de nos deux dimensions de l'apprentissage: l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés intellectuelles. À mon sens, l'enseignement n'est pas strictement une affaire de planification. Par contre, il serait bien difficile de démontrer à des enseignants d'expérience que les apprentissages orientés vers ces deux dimensions se font strictement au gré de la fantaisie créatrice de l'enseignant durant ses heures de prestation de cours. Dans une certaine mesure, lorsque la planification d'un cours est laissée au hasard, il y a de fortes chances que les apprentissages se fassent aussi au hasard. Si nous voulons que les élèves développent une rigueur de pensée ainsi qu'un système de valeurs personnelles, la congruence à l'intérieur de nos cours doit, selon moi, faire partie de notre enseignement en vue de cette formation dont nous discutons, au même titre que le contenu de notre discipline.

Troisième volet: Application du concept de for-

Figure 4

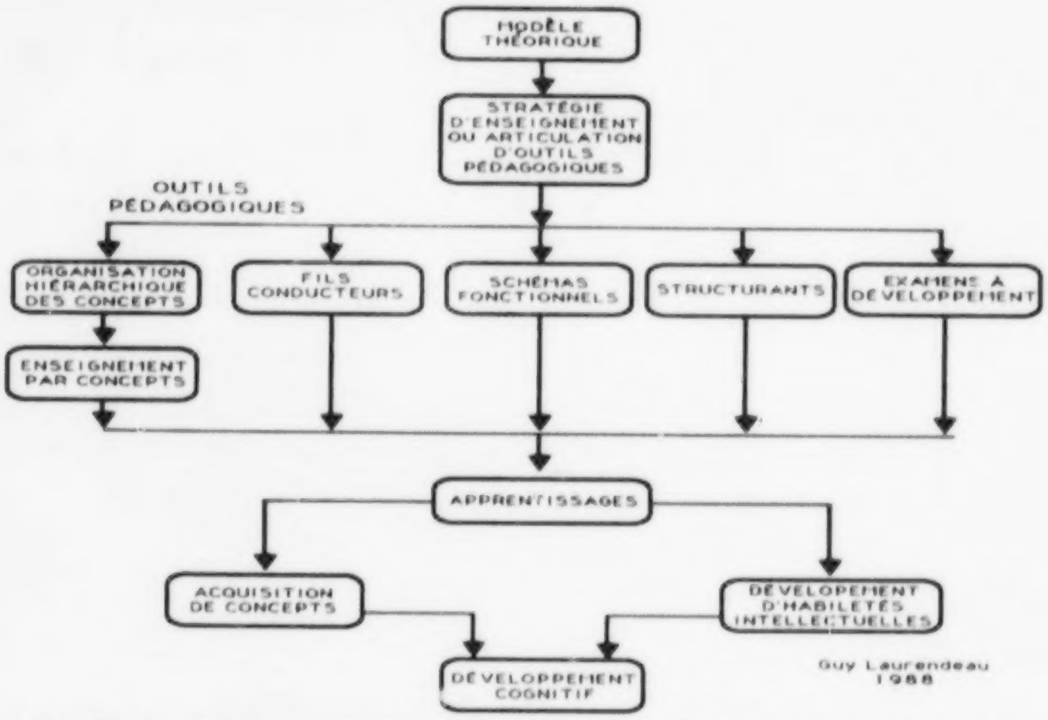


FIGURE 4 ARTICULATION D'OUTILS PÉDAGOGIQUES DANS UNE STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT ET DÉVELOPPEMENT COGNITIF

mation fondamentale dans les cours de biologie intégrés du nouveau programme de soins infirmiers

Le premier volet de mon exposé visait deux buts: premièrement, je désirais présenter la définition de la formation fondamentale sous la forme d'un tableau synoptique afin d'en donner une vision d'ensemble et d'en dégager les notions transférables dans un contexte d'enseignement; deuxièmement, je trouvais primordial d'établir, par le biais d'une représentation schématique, la relation avec l'acquisition d'informations, le développement d'habiletés intellectuelles et les résultantes du processus de la pensée. Comme je l'ai indiqué précédemment, ces résultantes représentent les notions importantes de la définition de la formation fondamentale. Par le modèle théorique présenté dans le deuxième volet, je désirais démontrer l'interdépendance entre l'acquisition de connaissances et le développement des habiletés par rapport au processus de la pensée et, par le fait même, de la formation fondamentale.

Dans le but de rendre ces propos théoriques transférables dans un contexte d'enseignement, j'ai regroupé sept principes qui se rattachent à un enseignement systémique. Trois de ces principes furent énoncés par Joël de Rosnay dans «Le macroscope»[5]. À la lumière de mes expériences personnelles d'enseignant, je les ai complétés en énonçant quatre autres principes qui me semblaient essentiels à la compréhension de l'opérationnalisation de la définition de la formation fondamentale ainsi qu'à la transférabilité du modèle théorique. Dans les faits, ces sept principes constituent la charnière me permettant d'appliquer les connaissances qui découlent de ce modèle théorique dans l'organisation de mes outils pédagogiques selon ma stratégie d'enseignement. De plus, ces principes me servent de guide en m'aidant à concevoir le matériel didactique adapté à ces différents outils. Le troisième volet de ma présentation portera donc sur le transfert du modèle théorique dans mon enseignement afin de favoriser l'acquisition des concepts et le développement d'habiletés intellectuelles.

À cause des conditions dans lesquelles je présente cet exposé, il ne m'est pas possible, pour le moment, de faire la relation entre l'ensemble de ces principes et le modèle théorique. Par contre, je tiens à expliquer comment ces principes me servent de grille d'analyse pour la structuration de ma stratégie d'enseignement en tenant compte des notions de programme, d'interdisciplinarité et de formation fondamentale.

• Sept principes d'un enseignement systémique

• 1er principe

Aller du général au particulier.

• 2e principe

La compréhension des concepts enseignés est absolument nécessaire à l'intégration ainsi qu'à l'utilisation de ces concepts dans un processus de résolution de problème.

• 3e principe

Se préoccuper du temps nécessaire à l'enseignement des concepts-clés (inclusifs) afin de s'assurer de leur compréhension.

• 4e principe

Présenter un concept à la fois afin de bien l'identifier, surtout lorsqu'il s'agit d'un concept-clé (inclusif).

• 5e principe

Éviter l'approche linéaire et séquentielle en présentant un concept dans plusieurs contextes différents.

• 6e principe

Utiliser des concepts d'intégration verticale qui peuvent servir de fils conducteurs.

• 7e principe

Faire ressortir l'importance des liens logiques entre plusieurs concepts (interdisciplinarité).

À titre d'exemple, j'explique le cinquième principe afin de montrer comment j'utilise ce principe pour me guider dans la conception d'outils pédagogiques qui me permettent d'orienter mes élèves vers l'acquisition de la formation fondamentale.

• 5e principe

«Éviter l'approche linéaire et séquentielle en présentant un concept dans plusieurs contextes différents»

«L'approche traditionnelle consiste à détailler A de manière à faire comprendre B, étudié à son tour en détail pour qu'on puisse aborder C. On ne sait où le professeur veut en venir (l'étudiant ne comprend pas)[6]. On espere seulement que ce sera utile plus tard.

L'approche systémique en éducation consiste au contraire à revenir plusieurs fois, mais à des niveaux différents, sur ce qui doit être compris et assimilé. Elle aborde la matière à enseigner par touches successives. En suivant un trajet en forme de spirale: on fait un premier tour de l'ensemble du sujet (du général au particulier) afin de délimiter, d'évaluer les difficultés et les territoires inconnus. Puis on y revient plus en détail au risque de se répéter.»[7]

(5) Joël de Rosnay, Le macroscope, Paris, Seuil (collection Point), 1975, p. 266.

(6) Les parenthèses sont de l'auteur de ce document.

(7) Joël de Rosnay, op. cit.

En fait, ce principe rejoint les deux dimensions que j'ai présentées au début de mon exposé. Premièrement, en désirant éviter l'approche linéaire, j'ai systématiquement travaillé les différents chapitres de mes cours afin d'en faire ressortir les concepts-clés et de les organiser pour en faciliter la compréhension et l'intégration dans la MLT de mes élèves. Comme je le soulignais antérieurement, l'organisation des informations dans la MLT est l'une des conditions du recouvrement des informations et, par le fait même, du traitement des informations dans la MCT (la compréhension et la résolution de problèmes). De plus, le fait de revenir avec le même concept dans des contextes différents permet de consolider et de différencier les différents concepts, ce qui en facilite le recouvrement et l'utilisation dans les processus de la pensée. Avec le retour à un concept dans plusieurs contextes différents, l'élève se doit d'utiliser, entre autres, ses habiletés d'analyse, d'abstraction et de synthèse afin d'établir la relation entre le concept appris antérieurement et le nouveau contexte à l'intérieur duquel il est présenté.

Sous la rubrique outils pédagogiques, on retrouve une liste d'outils pédagogiques que j'utilisais d'une façon intuitive avant l'énoncé de ces principes, outils que j'ai réussi à raffiner afin d'atteindre mes objectifs de formation. De plus, pour chacun de ces outils, je décris l'impact que, selon moi, il peut produire sur l'apprentissage, en me basant sur le modèle théorique et sur ma façon de l'utiliser en classe. Sans en avoir fait l'exercice, je suis persuadé que ces principes ainsi que les outils pédagogiques sont transférables et adaptables à d'autres disciplines.

Outils pédagogiques

• Enseignement par concepts

- La préparation d'un enseignement par concepts oblige l'enseignant à faire un choix parmi l'ensemble des concepts de son cours afin de choisir les plus inclusifs. D'une part, cet exercice permet bien souvent de trouver un concept suffisamment inclusif pour servir de concept d'intégration verticale (fil conducteur). D'autre part, cette façon de travailler un cours permet à l'enseignant d'établir certaines relations entre des concepts importants, de conceptualiser les schémas ou tout autre outil pédagogique adapté à sa stratégie d'enseignement et aux objectifs de la formation fondamentale.

- Cette approche pédagogique est aussi un excellent moyen pour hiérarchiser les concepts importants selon la manière dont on voudrait les faire intégrer dans la MLT des élèves. C'est une façon de préparer son cours en tenant compte à la fois de la logique interne de la discipline, à la fois des processus d'apprentissage favorisant l'acquisition des connaissances et le développement des habiletés intellectuelles.

- Lorsque les concepts choisis sont des notions générales et que l'on se préoccupe de la compréhension des élèves, ces concepts constituent des points d'ancrage pouvant servir à générer des sous-concepts ou des notions plus spécifiques.

- Elle favorise l'organisation des informations dans les réseaux sémantiques de la MLT de l'élève.

- Elle facilite le traitement des informations par la MCT (mémoire de travail).

• Organisation hiérarchique des concepts-clés autour d'un fil conducteur

- Elle facilite l'organisation des concepts dans la MLT à l'intérieur des réseaux sémantiques déjà existants, car on comprend ou on donne du sens à une nouvelle information toujours à partir de ce que l'on sait.

- L'organisation hiérarchique des concepts dans la MLT permet leur recouvrement et leur utilisation par la MCT lors de la résolution d'une problématique.

• Conception de schémas fonctionnels ou de tableaux synoptiques à partir de concepts inclusifs

- La représentation de certains concepts-clés (inclusifs) à l'intérieur d'un schéma fonctionnel ou d'un tableau synoptique favorise la différenciation progressive ainsi que la consolidation de ces concepts.

- Le matériel est facilement utilisable par deux ou plusieurs enseignants d'un même programme de formation (interdisciplinarité). Lorsque l'utilisation d'un tel matériel est bien planifiée, elle permet de resituer les élèves par rapport à des apprentissages antérieurs pouvant servir de point d'ancrage aux nouvelles notions à comprendre et à intégrer dans les réseaux sémantiques de la MLT.

- Un schéma étant une représentation abstraite d'un ou de plusieurs concepts, l'utilisation de schémas comme matériel didactique oblige les élèves à utiliser et développer cette habileté intellectuelle.

- Tout en favorisant la compréhension par le biais des relations entre les structures ou de liens logiques avec des notions vues antérieurement, ce matériel didactique fournit aux élèves un canevas qui leur permet d'intégrer ces nouvelles notions et d'établir de nouveaux liens entre les concepts (habileté de synthèse) avant de faire face à des mises en situation.

• Questions préparatoires et examens d'intégration (examens à développement)

- Les questions préparatoires à l'examen, sous forme de mises en situation, constituent un moyen qui permet aux élèves de circonscrire les notions de base, de réfléchir sur les concepts importants et de les intégrer dans l'optique d'un concept d'intégration verticale (fil conducteur).

- Plusieurs des questions préparatoires à l'examen sont des mises en situation, elles orientent donc la démarche de l'élève vers l'utilisation des habiletés d'analyse, de synthèse et de transfert des connaissances dans un processus de résolution de problèmes.

- Les questions préparatoires à l'examen constituent un autre moyen permettant aux élèves de travailler les concepts importants (concepts-clés) dans une perspective différente (mise en situation). Cette formule propose à l'élève une approche différente de celle utilisée dans les cours théoriques pour faire l'analyse et la synthèse (intégration) des concepts, tout en favorisant la différenciation progressive ainsi que la consolidation de ces concepts.

- L'utilisation de l'expression écrite lors des examens place les élèves en situation pour qu'ils arrivent à maîtriser cette façon d'exprimer leur pensée et, par le fait même, leur capacité à communiquer (par écrit et verbalement).

- L'expression écrite favorise la hiérarchisation et la différenciation des concepts à l'intérieur des réseaux sémantiques de la MLT

- Certaines problématiques ou mises en situation obligent les élèves à établir la relation entre certains concepts de biologie, des concepts de soins infirmiers et, dans certains cas, de psychologie. Cette façon de procéder fait appel à la notion de programme et d'interdisciplinarité dans l'acquisition de connaissances (nouveaux liens entre les différents concepts) et au développement d'habiletés intellectuelles (analyse, synthèse et transfert) dans la résolution de ces problématiques.

- L'élaboration de ces mises en situation permet de présenter des «déséquilibres progressifs» de façon à pousser de plus en plus loin le développement des habiletés intellectuelles.

- Lorsque les mises en situation sont bien choisies, elles peuvent être réutilisées et deviennent des concepts inclusifs permettant la consolidation et l'intégration verticale de plusieurs concepts importants reliés à la discipline et au programme. Dans cette optique, l'évaluation contribue à l'intégration des concepts et au développement spécifique de l'habileté de transfert.

- Lorsque les élèves réalisent qu'ils comprennent la biologie, cette perception rétroactive constitue un puissant stimulant à leur motivation. Cette motivation les rend plus attentifs et ils s'appliquent à fournir les efforts nécessaires à la compréhension, plutôt que de mémoriser leurs notes de cours le soir précédant un examen. La réutilisation de certains concepts par d'autres enseignants (interdisciplinarité) est aussi un élément venant renforcer la motivation à comprendre.

Dans la dernière partie du troisième volet, je vais analyser quelques représentations schématiques afin de démontrer comment je fais le transfert de quelques-uns des principes cités précédemment dans la conception de matériel didactique.

PREMIER SCHÉMA:

Principes:

1- Aller du général (des systèmes) au particulier (concept d'homéostasie).

2- La compréhension des concepts enseignés est absolument nécessaire à l'intégration et à l'utilisation de ces concepts dans un processus de résolution de problème.

3- Il convient d'utiliser un concept d'intégration verticale comme fil conducteur.

4- Il importe de faire ressortir l'importance des liens logiques entre plusieurs concepts.

Je présente ce schéma dans la première semaine de cours afin d'établir la relation entre les concepts de respiration, de digestion, d'excrétion, le concept de circulation sanguine et le concept d'homéostasie ou de santé. La plupart des élèves ne connaissent pas les détails anatomiques et physiologiques de ces systèmes. Par ailleurs, ils possèdent déjà dans leur MLT, certaines notions sur les concepts de respiration, de digestion et d'excrétion, car ils respirent, digèrent et excrètent à chaque jour. Ma stratégie est de partir de ce qu'ils connaissent afin qu'ils comprennent la relation entre les systèmes responsables de ces fonctions physiologiques, la circulation sanguine et le concept d'homéostasie ou de santé. J'insiste déjà sur le concept de circulation de façon à ce que les élèves comprennent l'importance du système cardio-vasculaire par rapport à l'homéostasie. Le fait de procéder à partir de concepts me permet de travailler avec peu de données et, par le fait même, de représenter, d'une façon générale, l'interaction entre ces différentes notions. Cette dynamique préparatoire me permet de prévoir l'organisation de mon contenu afin de faire cheminer progressivement l'élève jusqu'aux concepts de pression et de débit. Ces deux concepts sont inclusifs et très importants autant pour la discipline biologie que pour la discipline soins infirmiers (interdisciplinarité). Je termine en établissant la relation entre le concept de système, celui de circulation et le concept d'homéostasie, ce qui constitue le fil conducteur ou concept d'intégration verticale pour l'ensemble des notions que l'élève doit intégrer dans ses cours de biologie.

DEUXIÈME SCHÉMA

Principes:

1- Aller du général au particulier.

2- La compréhension des concepts enseignés est absolument nécessaire à l'intégration et à l'utilisation de ces concepts dans un processus de résolution de problème.

5- Éviter l'approche linéaire et séquentielle en présentant un concept dans plusieurs contextes différents.

6- Utiliser un concept d'intégration verticale comme fil conducteur.

7- Faire ressortir l'importance des liens logiques entre plusieurs concepts.

Ce deuxième schéma est présenté aux élèves en guise d'introduction au système cardio-vasculaire. Je débute en plaçant les trois éléments du système que les élèves connaissent déjà. Cette stratégie est utilisée dans le but de permettre aux élèves de comprendre la relation entre ces trois éléments et le

Schéma 1

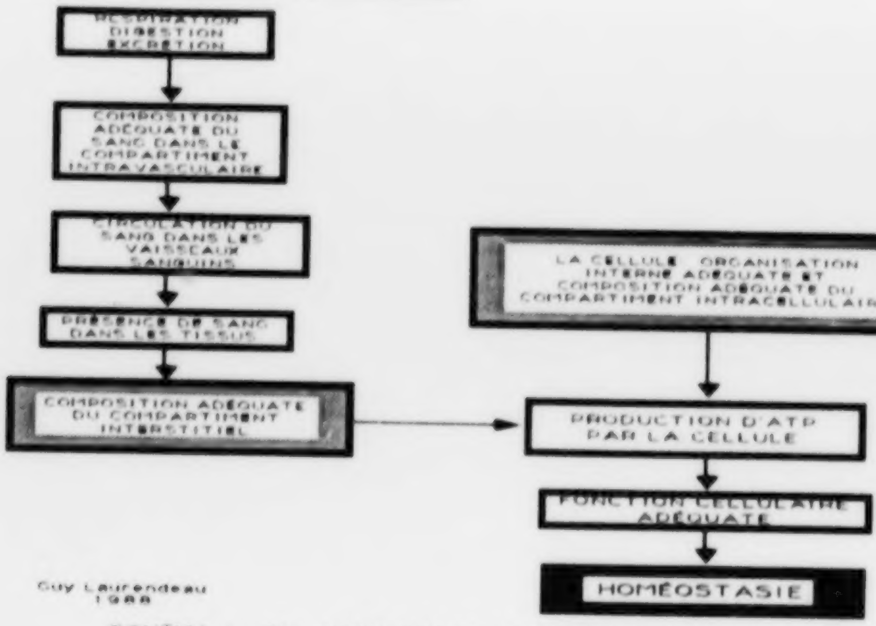


SCHÉMA 1: FIL CONDUCTEUR SYSTEME, LA CELLULE ET HOMÉOSTASIE

Schéma 2

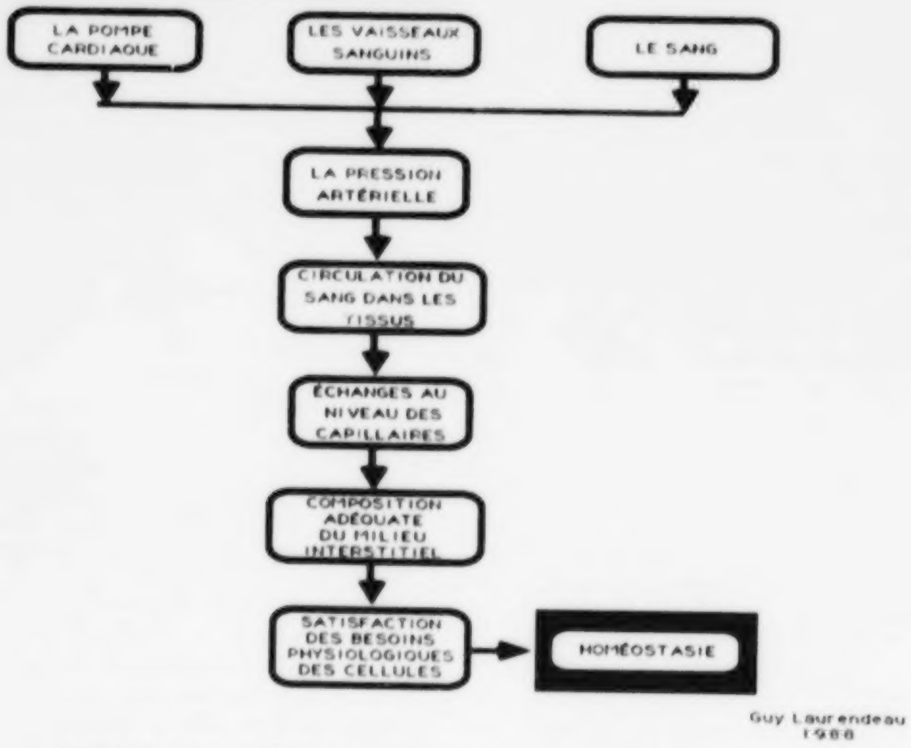


SCHÉMA 2 SYSTÈME CARDIO-VASCULAIRE, PRESSION ET HOMÉOSTASIE

concepts de pression artérielle qui est un des concepts-clés pour l'étude du système cardio-vasculaire et des systèmes respiratoire et excréteur.

Le fait de partir d'éléments connus des élèves leur permet de comprendre les nouvelles informations. Ils utilisent les connaissances organisées dans les réseaux sémantiques de leur MLT afin de donner du sens au concept de pression artérielle. Il importe de remarquer que j'établis de nouveau la relation entre les éléments du système, la pression artérielle et les concepts d'échange au niveau des capillaires, la composition adéquate du milieu interstitiel et l'homéostasie que j'ai présentée antérieurement (schéma 1). La conception de ce schéma fait référence à quatre concepts d'un enseignement systémique. Premièrement, j'applique le principe du général au particulier. Je débute ce schéma d'introduction avec trois éléments connus et généraux: le coeur, les vaisseaux, le sang afin d'établir une relation simple entre ces éléments du système et le concept-clé de pression artérielle. Deuxièmement, je place dans un contexte différent, des notions que l'élève possède déjà (échanges au niveau des capillaires, composition adéquate du milieu interstitiel, homéostasie). Troisièmement, j'utilise encore une fois le concept d'homéostasie comme concept d'intégration verticale ou comme fil conducteur. Quatrièmement, je me préoccupe d'établir un certain niveau de relation logique entre les différents concepts présentés dans l'introduction à ce chapitre.

TROISIÈME SCHÉMA

Principes:

1- Aller du général au particulier.

2- La compréhension des concepts enseignés est absolument nécessaire à l'intégration et à l'utilisation de ces concepts dans un processus de résolution de problème.

3- Se préoccuper du temps nécessaire à l'enseignement des concepts-clés (inclusifs) afin de s'assurer de leur compréhension.

5- Éviter l'approche linéaire et séquentielle en présentant un concept dans plusieurs contextes différents.

6- Utiliser un concept d'intégration verticale comme fil conducteur.

7- Faire ressortir l'importance des liens logiques entre plusieurs concepts.

Il y a environ 20 heures de cours entre la présentation du deuxième schéma et celle de ce troisième schéma qui présente la relation entre les éléments du système cardio-vasculaire et la pression artérielle. Après avoir défini les concepts de pression artérielle, de débit cardiaque et de résistance des vaisseaux,

Schéma 3

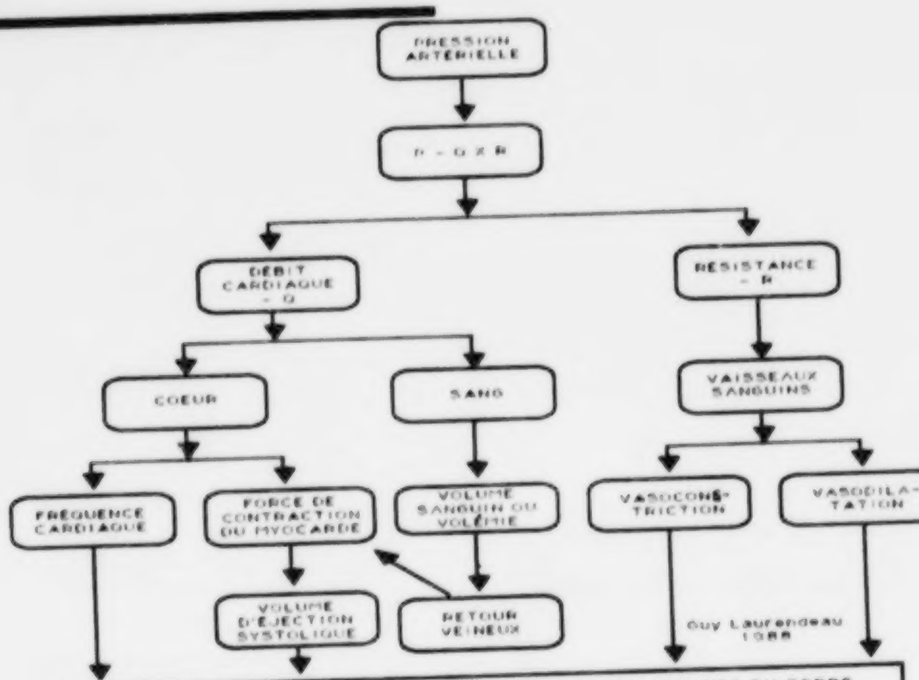


SCHÉMA 3: COMPOSANTES DU SYSTÈME CARDIO-VASCULAIRE ET PRESSION ARTÉRIELLE

j'introduis une équation mathématique afin de démontrer que la pression artérielle dépend du débit cardiaque et de la résistance des vaisseaux. Dans l'optique d'utiliser les principes d'un enseignement systémique, je définis les concepts et je prends le temps d'établir les liens logiques entre ces derniers à l'aide de l'équation mathématique. À un deuxième niveau de relation, j'établis des liens logiques entre ces deux nouveaux concepts et les trois éléments du système que j'ai présentés dans l'introduction de ce chapitre, en l'occurrence, le coeur, le sang et les vaisseaux sanguins. En établissant ces liens logiques, je tiens compte des principes énoncés sur la compréhension des concepts (donner du sens à partir des acquis) ainsi que sur la présentation d'un concept dans plusieurs contextes différents. Enfin, le dernier niveau de relation permet de rattacher les concepts de débit et de résistance à des dimensions qui caractérisent plus particulièrement le coeur, le sang ou les vaisseaux sanguins. Cette schématisation démontre particulièrement bien l'application du principe «du général au particulier». La fréquence cardiaque, la force de contraction du myocarde (coeur), le volume sanguin, la vasoconstriction et la vasodilatation sont des notions particulières par comparaison avec la notion de pression artérielle qui est une notion très générale. Dans ce dernier niveau de relation, je désire faire ressortir l'importance de certains liens logiques entre la force de contraction du myocarde et le volume d'éjection systolique, la volémie et le retour veineux. Je vais reprendre ces notions afin de les intégrer dans une application clinique (schéma 4: états de choc), car elles sont importantes dans les cours de biologie et de soins infirmiers.

QUATRIÈME SCHÉMA

Principes:

5- Éviter l'approche linéaire et séquentielle en présentant un concept dans plusieurs contextes différents.

6- Utiliser un concept d'intégration verticale comme fil conducteur.

7- Faire ressortir l'importance des liens logiques entre plusieurs concepts.

Cette quatrième schématisation se rapporte à l'impact d'une hémorragie sur un état de choc hypovolémique. J'ai choisi cette situation clinique, car elle est importante pour les élèves et, de plus, elle peut être réutilisée par les enseignantes de soins infirmiers (interdisciplinarité). Premièrement, cet exemple permet de réutiliser plusieurs concepts-clés du chapitre sur le système cardio-vasculaire et de les présenter dans un contexte différent, c'est-à-dire dans le contexte d'un processus physio-pathologique. Deuxièmement, il est à remarquer que les concepts-clés de pression artérielle et de débit cardiaque, sur lesquels j'ai insisté, sont réutilisés afin d'expliquer ce désordre physiologique pouvant entraîner la mort de l'individu. Troisièmement, tout en faisant ressortir les liens logiques entre les concepts à l'intérieur de cette situation clinique, je me préoccupe de faire la relation entre ces concepts et la mort des cellules qui occasionne une perte de l'homéostasie.

Schéma 4

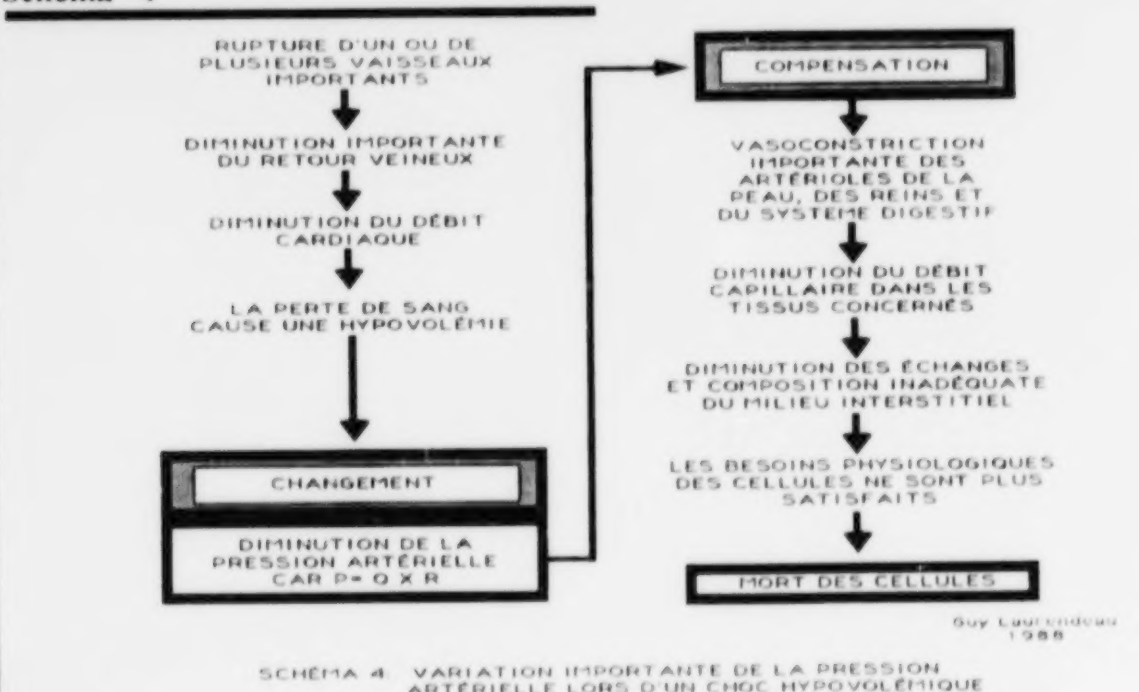


SCHÉMA 4 VARIATION IMPORTANTE DE LA PRESSION ARTÉRIELLE LORS D'UN CHOC HYPOVOLÉMIQUE SECONDAIRE À UNE HÉMORRAGIE IMPORTANTE

Évaluation

Je ne crois pas qu'il serait opportun, dans cette présentation, de discuter en détail les questions préparatoires à l'examen sur le système cardio-vasculaire. Par contre, j'ai inclus quelques questions préparatoires afin de fournir à ceux que cela intéresse la possibilité de compléter l'application ou le transfert des principes d'un enseignement systémique jusqu'à l'évaluation des apprentissages. Je crois que ces questions laissent entrevoir la possibilité d'utiliser conjointement l'évaluation sommative et formative. De plus, je crois que la formule des questions préparatoires rejoint plusieurs des principes d'un enseignement systémique que j'ai énoncés afin de poursuivre, jusque dans l'évaluation, les objectifs visés par l'ordre collégial et énoncés dans la définition de la formation fondamentale.

Questions à développer

- Comment pourriez-vous expliquer qu'une obstruction totale de l'artère circonflexe aurait un impact important sur la contraction du myocarde et par le fait même sur les besoins physiologiques de toutes les cellules de l'organisme?

- Un individu a un stimulateur cardiaque et vous désirez que le débit cardiaque soit de 4 litres/minute. Si le volume d'éjection systolique de l'individu est de 50 ml, quelle devrait être la fréquence de décharge électrique du stimulateur?

- Comment expliqueriez-vous l'augmentation importante de la fréquence cardiaque et la fatigue musculaire excessive chez un individu à qui on a enlevé l'estomac il y a deux ans?

- Lors d'une chirurgie cardiaque, on coupe le nerf orthosympathique qui innerve le myocarde ainsi que les noeuds sinusal (pace maker) et auriculo-ventriculaire. Cet individu pourrait-il avoir une augmentation du débit cardiaque lors d'une émotion forte ou d'un stress? Expliquez votre réponse.

- Un individu se présente à l'urgence avec plusieurs blessures graves à partir desquelles il perd beaucoup de sang. Comment l'organisme va-t-il essayer de compenser la perte de liquide du compartiment vasculaire? Cet individu va-t-il présenter une augmentation ou une diminution de la fréquence cardiaque? Expliquez votre réponse.

- Une femme suit des traitements en chimiothérapie depuis quelques mois suite à l'ablation d'un cancer du sein. Lorsqu'elle se présente à vous pour recevoir son injection de 5-FU (antinéoplasique), vous prenez sa pression artérielle son pouls et sa fréquence respiratoire: pression artérielle: 120/80 mm Hg; pouls: 90 pulsations/minutes, fréquence respiratoire: 25 respirations/minute. Lorsque vous communiquez ces signes vitaux au médecin, il prescrit pour cette cliente le décompte des globules rouges, des globules blancs, des plaquettes ainsi que la formule différentielle (différenciation des globules blancs). De plus, il vous demande d'attendre les résultats de ces analyses de laboratoire avant de faire l'injection du 5-FU. Quelle relation feriez-vous entre les signes vitaux et la prescription des analyses de laboratoire? Pourquoi le médecin demande-t-il d'attendre les résultats avant de faire l'injection du 5-FU?

- En partant du noeud sinusal (pace maker), décrivez le trajet que doit suivre l'influx nerveux (courant électrique) afin de se rendre aux ventricules. En décrivant ce trajet, faites la relation avec les ondes de l'électrocardiogramme ainsi que le phénomène mécanique (contraction du myocarde) de la pompe cardiaque associé au phénomène électrique.

- Vous examinez l'électrocardiogramme d'un client et vous remarquez qu'il y a : 120 ondes P/minute, 40 complexes QRS/minute. Combien compteriez-vous d'ondes T sur cet électrocardiogramme? Expliquez brièvement votre réponse. Quel noeud faudrait-il stimuler afin que le nombre de complexes QRS soit égal au nombre d'ondes P? Comment expliqueriez-vous 120 ondes P/minute alors que cet individu est au repos?

- Nous savons que la pression artérielle dépend du débit cardiaque et de la résistance des vaisseaux (surtout des artérioles). Cette relation peut être représentée par la formule: P = Q X R. Comment expliqueriez-vous la chute de pression artérielle chez une personne qui fait une gastro-entérite très sévère? Un stress psychologique important implique toujours une stimulation du système orthosympathique. Comment expliqueriez-vous, dans ces situations, l'augmentation du débit cardiaque (Q) et une pression artérielle dans les limites de la normale?

- Décrivez brièvement le processus de l'hémostase.

- Un client fait un choc anaphylactique suite à une injection de pénicilline. Le médecin de l'urgence prescrit l'injection d'adrénaline et d'un antihistaminique. Comment pourriez-vous justifier l'injection de ces deux médicaments? Quelle relation établiriez-vous entre l'injection de ces médicaments et la satisfaction des besoins physiologiques des cellules de l'individu?

DÉFINITIONS: Volume d'éjection systolique. Volume télésystolique. Volume télédiastolique. Tachycardie. Oligurie.

ANATOMIE Document: p.55, p.58, p.62, p.65, p.66, p.71. Livre de Spence: p.540, p.544, p.546, p.550, p.553, p.554.

Conclusion

En fait, il y a deux raisons qui m'incitèrent à accepter de faire cette présentation à ce colloque sur la formation fondamentale. Premièrement, je crois que le fait d'aborder la définition de la formation fondamentale par le biais d'un tel modèle permet d'entrevoir la possibilité d'opérationnaliser les objectifs qui découlent de cette définition. Deuxièmement, je suis convaincu de la transférabilité de ce modèle théorique d'apprentissage à toutes les disciplines enseignées au niveau collégial. À mes yeux, le cerveau d'un individu qui décide de devenir chercheur ne fonctionne pas différemment, quant aux processus reliés à l'apprentissage, du cerveau d'un autre individu qui désire faire carrière à l'intérieur d'une technique spécialisée.

Par contre, il y a deux conditions à respecter afin d'ap-

pliquer ce modèle théorique dans un contexte d'enseignement: premièrement, il importe de comprendre et de s'approprier ce modèle théorique en faisant référence à nos expériences d'enseignement ainsi qu'à nos propres expériences d'apprentissage. Dans cette démarche d'appropriation, on réalise assez rapidement que ce modèle n'est pas aussi théorique qu'on serait porté à le croire. Combien de fois avons-nous réalisé comme enseignant que certains principes très théoriques passaient assez facilement lorsqu'on prend la peine de les expliquer à partir du vécu des élèves? Je crois que ce principe s'applique aussi à nos apprentissages. Deuxièmement, il importe de regarder notre stratégie d'enseignement ainsi que notre matériel didactique en se servant des sept principes d'un enseignement systémique. Il ne s'agit pas de tout jeter et de recommencer à zéro, mais bien de se servir de ces principes afin de regarder d'un oeil critique notre pratique pédagogique. Cette démarche est intéressante et très valorisante mais, compte tenu que ce ne sont pas des recettes, cela demande un investissement d'énergie et de temps. Il serait donc du domaine de l'utopie de penser faire ce travail en une année. Tout au long de ma démarche, j'ai constaté que malgré mes connaissances et mes habiletés intellectuelles je devais, comme mes élèves, prendre le temps de comprendre et de donner au temps la chance de faire son oeuvre (revoir le deuxième principe d'un enseignement systémique). Peut-être devrions-nous accepter humblement que les processus qui régissent nos apprentissages sont les mêmes que ceux qui régissent les apprentissages de nos élèves?

Ce modèle est en fait le fruit de douze années de réflexion. Malgré tout, je ne réussis pas à le voir comme étant cette «baguette magique» qui permettrait à tous, y compris moi, de combler instantanément les lacunes de développement cognitif des élèves qui présentent certaines difficultés d'apprentissage. Malgré ses limites, ses imperfections, ses manques, je le considère comme un élément de changement (générateur de questionnement) et un guide pour proposer des solutions nouvelles permettant à ceux que cela intéresse de travailler à la formation fondamentale de leurs élèves. Dans un processus de recherche et de changement, il faut s'attendre à trouver des réponses imparfaites et perfectibles, car pour activer et surtout pour maintenir un tel processus, on se doit d'exclure l'absolu. Et comme le souligne le philosophe Michel Foucault: «Il y a des moments dans la vie où la question si on peut penser autrement qu'on ne pense et percevoir autrement qu'on voit est indispensable pour continuer à regarder ou à réfléchir.» Et l'enseignant découvrira-t-il par le fait même qu'il peut, lui aussi, apprendre dans cette situation interactive?

Communication de
Diane MADORE
Professeure d'éducation physique
Cégep de Bois-de-Boulogne

L'ÉDUCATION PHYSIQUE: DISCIPLINE D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION DE L'ÉLÈVE DE CÉGEP (EXPÉRIENCE EN ESCRIME)

Mon exposé comporte trois parties. Je traiterai d'abord du cheminement de l'élève en démarche de formation «à travers» l'escrime au fleuret. Je montrerai ensuite comment les deux perspectives: éduquer par le mouvement et pour le mouvement sont compatibles avec l'acquisition d'une formation fondamentale et spécifique. Je terminerai en faisant voir comment la découverte de l'escrimeur qui nous habite se métamorphose en expérience de formation, en expérience de vie.

Cheminement de l'étudiant

La notion de cheminement prend son sens en termes de point de départ et de point d'arrivée: les élèves inscrits à ce cours n'ont aucune expérience en escrime. Dès le début de la session, l'élève est confronté à des savoirs, savoir-faire et savoir-être à acquérir, à maîtriser et à exprimer à travers sa personnalité. L'outil préconisé pour cheminer est la fiche d'évaluation «escrime» (voir p. 94) qui joue différents rôles tout au long du processus d'apprentissage de l'élève. C'est en effet autour de cet outil que l'expérience d'intégration prend forme: la fiche reflète les éléments techniques spécifiques de l'escrime au fleuret, les qualités physiques recherchées par la pratique de cette discipline, l'attitude comportementale souhaitée de l'escrimeur en devenir, l'intégration de la terminologie spécifique à l'escrime au fleuret et, bien sûr, l'espace requis pour s'évaluer (évaluation formative) et être évalué en fin de session (évaluation sommative) et reconnaître ainsi son profil au terme du cours. Cette projection de soi sur la fiche personnelle permet surtout à l'élève de se sensibiliser aux phénomènes d'apprentissage auxquels il a été exposé: celui de la terminologie à acquérir, de la performance à améliorer, de la stratégie à explorer, de la courtoisie à exprimer, de l'action-interaction à susciter, du sens de l'organisation et de l'apport intuitif à jumeler, du comportement adéquat à privilégier.

Les deux perspectives: éduquer par le mouvement et pour le mouvement

Étant toujours présente, cette fiche personnelle d'évaluation permet à l'élève de se découvrir tout en performant. Je m'explique: l'emphase n'étant plus d'être le meilleur ou la meilleure c'est-à-dire de gagner ou perdre le combat, l'élève se voit de plus en plus engagé dans le moment présent, aux prises avec le phénomène du mouvement à faire passer, selon les situations qui s'avèrent de plus en plus complexes d'un cours à l'autre; le voilà alors face à des écrans qu'il est appelé à dévoiler: l'idée, souvent fausse, de la technique à faire passer, les habiletés acquises et nouvelles en relation avec les qualités physiques recherchées, l'engagement émotif, le degré de confiance en soi, le désir de gagner, d'être le meilleur qui persiste, le comportement «non conscient», pour ne nommer que ceux-là. C'est à travers une démarche d'intégration que l'élève parviendra alors à reconnaître et à identifier ses écrans pour ensuite s'en libérer et constater les éléments qui les composent, soit: l'attitude de réceptivité à créer pour ensuite reconnaître ses limites et les accepter, pour réaliser de plus en plus son potentiel en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être en escrime au fleuret. La performance devient non plus un phénomène extérieur à soi, une victoire à rechercher à tout prix, mais davantage un phénomène d'expression de soi dont témoigne sa performance, même à travers une défaite... honorable!

Comment la découverte de l'escrimeur qui nous habite... se métamorphose en expérience de formation, en expérience de vie

Au rythme de ses expériences, l'élève constate vite que les prouesses de «Zorro», de «D'Artagnan» ne résultent pas du hasard, mais davantage d'une compétence et d'une maturité acquises. La confiance en soi, le désir de la victoire, l'action impulsive sont autant d'éléments qui vont à l'encontre d'une gestuelle conscientisée, d'un bon «timing» et d'une condition physique de base adéquate. Les notions de l'autre, d'attitude, de crainte, de peur, de valeurs etc. qui se manifestent émotivement en cours d'apprentissage sont autant d'éléments de formation auxquels l'élève a à faire face et à intégrer positivement pour accéder à l'escrimeur qui l'habite!

Question d'établir un parallèle entre les qualités de l'escrimeur et d'autres domaines de la vie courante où des qualités semblables sont requises, j'oserais parler de droit, de théâtre et de techniques administratives où la rapidité d'interaction, la vigilance et l'esprit de décision dominent... là aussi!

Pour la génération des quarante ans et plus, qui n'a pas connu l'éducation physique comme discipline institutionnelle, à moins de s'y être adonné comme spécialiste, le monde du mouvement reste à découvrir... les mots aident mais seule l'expérience saurait vous en dévoiler davantage. J'ose espérer toutefois que ce court exposé aura su vous sensibiliser à la place de l'éducation physique comme discipline d'intégration dans la formation de l'étudiant de cégep et ce, à travers l'escrime au fleuret.

PROFESSEUR
un "guide"
qui incite..
qui suscite..
à
découvrir

"ESCRIMEUR"
qui s'ignore
qui se découvre
-moment présent-
-décision-
-action.réaction-
-interaction-

T O U C H É

(écrans à atténuer)

vers

EXPRESSION-SANTÉ
- physique
- émotionnelle
- mentale
- sociale

ÉQUILIBRE
-ÊTRE EN MARCHE-
.confiance en soi
.affirmation de soi
.actualisation de soi

. DROIT
. TAD.
. THÉÂTRE
. etc....

l'étudiant
.attaquant ?
.défensif ?
.passif ?
.actif ?
.agressif ?
.nerveux ?
.relaxe ?

expérience
antérieure ? !
.nulle à 98%

intérêt ? !...
."ZORO"
."D'ARTAGNAN
."belle allure"

miroir

. Fiche personnelle
d'évaluation
. phrases d'arme types
. "pool" / équipe
. combats

.techniques
.stratégies
.conditions
de réalisation
(marquer, assesser,
présider, combattre,
équipement régulier,
électrique, règlements
...)
.PROFIL de l'escrimeur

Chapitre VII
Les cours obligatoires et les cours complémentaires

VII — Les cours obligatoires et les cours complémentaires

Communication de
Monique LEBRUN
Professeure en didactique du français
Université du Québec à Montréal
Rédactrice en chef (section pédagogie)
Revue Québec français

UNE FORMATION FONDAMENTALE POUR TOUS: LES COURS COMMUNS DE FRANÇAIS

Alors que je préparais cette communication, j'ai été entraînée à lire, motivée par une critique dithyrambique, *L'âme désarmée* d'Allan Bloom. L'auteur y parle avec conviction de la culture générale, celle qui aide l'élève à se poser la question «qu'est-ce que l'homme?» et à y répondre. Le concept de culture générale, tel que défini par Bloom, se base sur la recherche des connaissances de niveau élevé (voir son explication des «grands livres») et est intimement relié à la pratique constante et éclairée de la lecture. Selon Bloom, l'université, aux prises avec une spécialisation trop précoce, a failli à la tâche de libérer intellectuellement les étudiants en ne leur fournissant plus les grands modèles classiques d'affirmation de la personne et d'une société donnée.

À la lumière de mon expérience de quelque quinze années comme professeure de littérature et d'histoire au niveau collégial, je serais tentée d'appliquer, mutatis mutandis, le constat de Bloom sur l'université américaine à nos établissements québécois d'enseignement postsecondaire. Toutefois, il convient tout d'abord de s'entendre sur les termes. Le concept de culture générale, utilisé par Bloom et par les éducateurs de feu les collèges classiques, recouvre-t-il exactement celui de formation fondamentale? La lecture de certains ouvrages me porte à dire que, si l'opposition entre formation fondamentale et formation spécialisée ou professionnelle ressort assez clairement, il n'en est pas de même pour la distinction entre culture générale et formation fondamentale, d'une part, et entre formation générale et formation fondamentale d'autre part. Une enquête menée par Huppé (1980) démontre, par ailleurs, qu'on ne sait pas encore très bien dans les cégeps si la formation fondamentale vise le savoir ou le savoir être. Pour ma part, je considère que dans les trois concepts énoncés ci-haut se retrouvent les deux formes de savoir, mais à des degrés divers toutefois, la formation ou culture générale visant davantage le savoir, et la formation fondamentale, un équilibre entre savoir et savoir être, bref, l'idéal d'une tête à la fois bien pleine et bien faite.

Que tous les cours de niveau collégial puissent et doivent se donner des objectifs de formation fondamentale me semble évident. Je vous parlerai, pour ma part, de cours qui, à prime abord, semblent détenir une position privilégiée dans la formation du cégépien, soit les cours communs de français. J'expliquerai d'abord la position des nouveaux programmes (1986), puis je mettrai de l'avant quelques-unes de mes positions personnelles sur les objectifs possibles des cours de français dans un contexte de formation fondamentale.

La position des programmes de français

Menée difficilement à terme en 1985, la refonte des programmes de français a donné lieu à une consultation de l'ensemble des départements de français de la province. Il le fallait. En effet, les anciens programmes dataient de 1967-1968, années où l'on avait défini à la hâte, dans la foulée de la création des cégeps, les objectifs de quatre cours de genres littéraires (poésie, roman, théâtre, essai) et d'un cours de linguistique. Entre 1968 et 1985, le ministère de l'Éducation avait toléré de nombreux cours maison: il en résultait des disparités étonnantes, d'un cégep à l'autre, quant au profil de cours communs de français.

En «faisant le ménage», a-t-on amélioré la situation? Tout porte à croire (cf. l'enquête de la Coordination provinciale de français sur les orientations des cours communs de français dans les divers cégeps) que les orientations et les cours de 1985 n'ont fait que régulariser le statu quo ante bellum. Des quatre nouvelles orientations, l'une est purement littéraire (langue et discours littéraire), une autre, linguistique (langue-langage-communication), une troisième pourrait être qualifiée, faute de mieux, de socio-littéraire (langue-littérature-société) et une quatrième s'inscrit dans les pratiques de lecture-écriture (lecture-analyse-production). Les treize cours par lesquels se concrétisent ces orientations peuvent être greffés indifféremment à l'une ou l'autre, à raison de quatre cours par orientation. Faute de pouvoir analyser ces orientations comme des touts cohérents, ce qu'ils ne prétendent pas être, force nous est de nous référer aux cours eux-mêmes pour comprendre la formation que l'on veut donner à l'étudiant.

Quelques remarques préliminaires s'imposent. Tout d'abord, s'agit-il vraiment d'un programme, au sens où l'entendent les technocrates du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science? Si on le compare au programme du secondaire, oeuvre de spécialistes et non issu d'une consultation de la base, programme auquel il doit logiquement faire suite, on remarque, dans le programme de français du collégial, une vision impressionniste de la notion d'objectif, des incohérences dans la terminologie (faute de lexique), une absence quasi totale de grands objectifs communs, sinon aux quatre orientations, du moins aux quinze cours, et enfin, des recoupements constants dans les contenus. Ce programme, si c'en est un, donne l'impression d'avoir été fait par des gens du milieu qui s'y sont taillé des chapelles, et surtout, qui se sont peu consultés. Visiblement, les technocrates du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (M.E.S.S.) ne sont pas intervenus pour harmoniser le vocabulaire, sinon les objectifs, et assurer les étapes d'une véritable séquence. Il s'en

dégage une impression décourageante d'éparpillement.

Voyons quelques détails. À part l'introduction, nulle part, comme dans le programme du secondaire, par exemple, on n'inscrit en filigrane le souci constant: d'améliorer les capacités d'expression de l'étudiant dans sa langue maternelle; d'inscrire la matière des cours communs de français dans des situations de communication stimulantes; de tenir compte du contexte socio-culturel.

L'un ou l'autre de ces trois objectifs apparaît bien çà ou là, au hasard du libellé des descriptions des quinze cours, mais pas plus.

Les termes traduisant les concepts dont on veut entretenir l'étudiant manquent de cohérence: ainsi, on confond allègrement texte, discours, oeuvre, production littéraire. «S'exprimer» se traduit souvent en termes d'écriture, sinon de production. Les expressions «types de discours» et «idéologies» ne reçoivent aucune explication. Il est vrai que la description sommaire de chaque cours s'accompagne d'une bibliographie ad hoc...

Nous avons relevé une constellation de termes à fréquence élevée: texte littéraire, texte non littéraire, langage (narratif, théâtral, poétique), techniques (de lecture, d'écriture, d'analyse), communication. Ces termes, également très utilisés dans les programmes du secondaire, nous portent à penser qu'on poursuit l'analyse et la production de divers types de textes, littéraires ou non. La présence quasi constante du texte non littéraire constitue d'ailleurs une différence notable par rapport au programme de 1967-1968. Les grandes oeuvres littéraires semblent avoir désormais perdu leur primauté.

On ne pèche pas par excès de précision en décrivant les habiletés que l'on veut développer chez l'élève: ainsi, on parle, avec une abondance répétitive d'analyser-produire des textes ou discours, de les identifier, connaître, reconnaître, comparer, relier, distinguer. Ces habiletés rejoignent des objectifs cognitifs, mais qu'en est-il des objectifs affectifs, qui visent à «apprendre à être» et rejoignent l'éducation, par delà l'instruction? On les retrouve, bien timidement présents, de façon éparse: exprimer ses émotions, critiquer (des valeurs), être présent à ses perceptions, situer ses goûts ou besoins personnels, socio-culturels et professionnels. Encore là, le discours pédagogique du programme manque d'homogénéité.

Comme il n'existe pas, à proprement parler, de manuels pour les cours de français du collégial, ni d'examens communs, on comprend que la liberté du professeur joue davantage qu'aux niveaux primaire ou secondaire. Ce programme n'est qu'un «cadre» (selon le sens que l'on donnait à ce mot dans les anciens programmes de français du primaire et du secondaire) et un cours vaut surtout par ce que le professeur y apporte de professionnalisme.

La notion de formation fondamentale qui se dégage des cours communs de français est un peu celle d'une auberge espagnole: on n'en retire que ce qu'on y met, puisqu'il n'y a pas de véritable séquence, pas de parti-pris pour une orientation définie, pas de langage commun face à ce que pourrait être le bagage littéraire et linguistique moyen de tout cégépien (ex.: avoir lu quatre romans), pas de consensus face aux méthodes et techniques assurant la maîtrise adéquate des instruments de pensée et des outils d'expression (ex.: avoir rédigé quatre dissertations sur un sujet original).

Des positions et propositions visant la formation fondamentale

À la lumière de mon expérience personnelle et suite à cette trop brève analyse des contenus et orientations des cours communs de français, j'aimerais vous faire part de ce que pourraient être ces cours dans l'optique d'une formation fondamentale.

• La poursuite de l'apprentissage de la langue maternelle, surtout dans ses manifestations écrites

Il s'agit bien d'une poursuite, en effet, car, ainsi que le révèlent les programmes du primaire et du secondaire, l'apprentissage de la langue constitue un exercice constant, dans le cadre scolaire, constant et structuré de façon concentrique. En effet, après avoir posé les bases lexicales, morphologiques syntaxiques et discursives de la maîtrise linguistique, on élargit sans cesse le répertoire d'habiletés à acquérir, tant en compréhension qu'en production. À ce sujet, les cours de rattrapage en français écrit que l'on dispense au cégep ne devraient être qu'une mesure transitoire. Une réévaluation à la hausse des objectifs des programmes de français des niveaux antérieurs et des seuils réels de performance des élèves ainsi que l'abandon de la politique de promotion systématique devraient améliorer la situation.

Nous parlons de la langue maternelle et non de la langue seconde. En effet, dans quelques mois, les cégeps recevront pour la première fois, et ceci surtout à Montréal, les enfants de la loi 101. Il ne convient pas de baisser les seuils de performance de façon à leur faciliter la tâche. Éduqués constamment en français, ces élèves peuvent être considérés à bon droit comme des locuteurs natifs. Tout au plus peut-on penser qu'ils auront besoin d'un rattrapage ponctuel, service qu'assurent actuellement certains cégeps desservant une forte population d'allophones.

Cet apprentissage doit se concentrer, disions-nous, sur les manifestations écrites de la langue. En effet, les objectifs de communication orale sont suffisamment présents dans les programmes du primaire et du secondaire, d'une part, et un enseignement de type universitaire, comme l'est souvent celui du cégep, doit mener à la maîtrise complète des outils d'expression, d'autre part.

• La langue comme outil privilégié d'identité culturelle

Selon Allan Bloom, toute culture est ethnocentrique et a le droit de l'être. Avant la Révolution tranquille, les trois contreforts de notre culture étaient la foi, la langue et les droits. Il nous reste les deux derniers, de plus en plus liés, puisque l'État a déjà pris le parti de protéger la langue, l'État québécois, s'entend. Parmi nos grands historiens nationaux, Groulx et Frégault nous ont déjà démontré la cohésion entre langue et culture. Pourtant, la langue est toujours fragile, toujours à protéger, même dans le contexte scolaire: qui ne peut fournir son exemple d'un collège francophone où l'on parle anglais dans les couloirs, où l'on écoute de préférence les émissions américaines?

C'est principalement par le biais du texte littéraire que la langue permet l'identification culturelle. En ce sens, il convient de privilégier, au cégep, dans l'ordre, la littérature québécoise, la littérature française et la littérature étrangère. Les «maîtres-livres», pour reprendre une idée de Bloom, nous permettent de comprendre nos valeurs, nos mutations idéologiques et d'atteindre à cette fameuse «convergence culturelle» si légitime, malgré ce qu'en pensent d'aucuns.

• La langue comme outil de communication sociale

La société dans laquelle nous vivons accorde une place prépondérante à l'écrit. L'adulte tant soit peu instruit doit nécessairement être quelqu'un qui sait écrire de façon correcte, sinon recherchée, et qui sait lire des textes d'un certain niveau d'abstraction allant du rapport d'impôt à l'éditorial de journal ou de revue. Par delà la simple correction orthographique et syntaxique, l'école (le cégep) doit faire lire et produire des textes dans une perspective pragmatique, celle qui tient compte des usagers et du contexte, celle qui permet de parler de trame argumentative, de valeurs idéologiques, de connotations, de prises de position.

• La langue comme outil transdisciplinaire de maturation intellectuelle

Pour atteindre cet objectif, il faut faire lire beaucoup, faire écrire beaucoup. Plus qu'une matière scolaire parmi tant d'autres, la langue est un outil qui, une fois maîtrisé, sert à faire d'autres apprentissages. Elle permet, entre autres, de se connaître soi-même par le biais des exercices d'analyse, de synthèse, de structuration logique. Sans reprendre le vieux débat Chomsky-Piaget sur la primauté de la langue ou de la pensée, on peut croire que la maîtrise linguistique favorise le développement de la pensée logique.

Il est temps, désormais, de mettre de l'avant quelques propositions. Elles ne prétendent pas à l'originalité, ni même à la nouveauté. Plusieurs sont déjà appliquées dans quelques cégeps de ma connaissance. Cependant, et cela me gêne, elles ne font pas partie d'une politique **explicite** ni au M.E.S.S., ni dans l'ensemble des cégeps et ne sont pas considérées comme un tout cohérent et dynamique dont on ne peut retirer un élément sous peine de nuire à la formation fondamentale. Les sept premières propositions touchent particulièrement les cours de français, les cinq autres, l'ensemble des cours d'un étudiant de cégep.

- Inscrire la primauté de la langue écrite sur la langue orale;

- inscrire la primauté du texte littéraire sur le texte non littéraire; il ne s'agit pas, cependant, de revenir aux cours d'histoire littéraire de jadis, encore qu'il ne faille pas négliger celle-ci, considérant le niveau d'études dont on parle;

- promouvoir: des oeuvres qui sont le reflet de la société distincte qui est la nôtre et qui servent de points d'ancrage à notre culture; des oeuvres d'autres sociétés qui nous permettent de pratiquer le relativisme culturel;

- favoriser l'étude d'oeuvres complètes, par opposition aux cours basés sur les morceaux choisis, afin d'engager plus totalement le coeur (l'imaginaire) et l'esprit;

- poursuivre l'apprentissage de la lecture critique et le lier à des exercices d'écriture;

- travailler, là où on peut le faire, par programme ou concentration (ex.: dans le programme de garderie, adapter son cours, quant aux contenus et méthodes, aux autres cours de cette clientèle spécifique); en effet, la culture démocratisée ne consiste pas à donner à tous le même enseignement, mais à aider chacun à se développer au maximum;

- établir une véritable séquence, tant dans les contenus que dans les méthodes et abandonner le vieux système des cours «à la carte»;

- favoriser les cours et les activités interdisciplinaires; permettre que l'un des quatre cours optionnels soit donné en «team teaching», en équipe, où l'on intégrerait nécessairement un professeur de français, ceci, afin d'élargir le concept de culture et d'aider l'étudiant à opérer des synthèses entre ses apprentissages;

- adopter, dans chaque cégep, une politique de correction de l'écrit commune à tous les professeurs, politique tenant compte à la fois de l'orthographe et de la syntaxe de la phrase, et du discours; s'il le faut, recycler les professeurs en cette matière;

- donner systématiquement des travaux écrits et le plus possible, mais en les encadrant; pour ce faire, en cette période de baisse des effectifs étudiants et de mise en disponibilité des professeurs, favoriser une baisse du ratio professeur-élèves;

- obliger l'étudiant, dans les travaux de type dissertation, à des prises de position personnelles afin de l'amener à s'impliquer; distinguer les faits des opinions, des jugements et des techniques argumentatives;

- dialoguer, entre professeurs de différentes matières, sur les habiletés intellectuelles de base (ou méthodes transversales) à faire acquérir par le cégépien; identifier les principales et les

inscrire systématiquement à titre d'objectifs dans tous les cours d'un même programme ou d'une même concentration.

Conclusion

«Fondamentalement» nous voulons faire de nos étudiants des êtres cultivés et ouverts. Concrètement, ils nous arrivent du secondaire bien démunis quant à leurs connaissances, quant à leurs outils de pensée et d'expression. Devant l'urgence de faire flèche de tout bois, d'assurer à tous une formation fondamentale, l'institution collégiale peut compter au premier chef sur les enseignants de français: leur discipline est vitale, «incontournable», pour reprendre une expression à la mode, dans la formation de l'honnête homme québécois de cette fin de siècle.

Communication de
Pierre BRODEUR
Professeur d'éducation physique
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

L'ÉDUCATION PHYSIQUE, LES COURS OBLIGATOIRES ET LA FORMATION FONDAMENTALE

Avant-propos

La cueillette des documents et des informations sur la formation fondamentale conduit à relever, dès le départ, certaines «illusions» dont il faut se garder quand on doit traiter de ce qui **est** ou **pourrait** être fondamental dans un processus de scolarisation, processus qui a aussi pour finalité l'acculturation et la socialisation, la sélection et la distribution des individus dans une société de classes.

D'abord, l'illusion qu'il existe quelque part, dans le ciel des idées vertueuses, **une bonne réponse** fondée sur l'essence des choses, donc justifiée par sa transcendance... ou par le fait que les Américains l'aient adoptée avant nous!

L'illusion aussi qu'une bonne réponse pourrait assurer **un consensus**, soit par sa logique interne, soit par son évidence pour le bien de tous et du système.

Ou encore, l'illusion qu'en créant de **nouvelles catégories conceptuelles**, on restructure la réalité et, qu'en les nommant autrement, on modifie les contraintes et les finalités de l'activité éducative.

Il y en a d'autres. Essayons au moins d'éviter celles-là.

Je serai le premier à admettre « qu'on pense à partir d'où on a les pieds» et que, quand on oeuvre en éducation physique, cours obligatoires au niveau collégial, le discours sur la formation fondamentale porte nécessairement un parti pris.

Juge et partie dans cette cause, je n'ai pourtant pas l'intention de vendre ou de justifier quoi que ce soit, mais plutôt de mettre sur la table un point de vue et des choix collectifs d'éducation.

Mon exposé se divise ainsi:

- Référence au rapport Nadeau pour retourner à la source du concept de formation fondamentale et commentaire sur son implication pour nous.
- Rappel du cadre de référence des programmes du collégial (1984) et son interprétation en éducation physique.
- Finalité, buts, orientation éducative et objectifs pédagogiques de l'enseignement de l'éducation physique (connaissances, habiletés, attitude).
- Conclusion: un enjeu collectif et des choix à promouvoir.

Le rapport Nadeau et la «formation fondamentale»

Dans le rapport Nadeau, on peut lire que la formation postsecondaire (collège) est «professionnelle» au sens très large de préparation à une fonction sociale ou de préparation à l'exercice d'un rôle dans la société. (1)

En bref, on retient que «collégiale» signifie «professionnelle», d'où le principe de la formation de la personne par la formation professionnelle et «fondamentale» par opposition à la spécialisation particulière. «Vouloir prolonger l'esprit «gratuit» des études secondaires avec les étudiants du postsecondaire serait rêver ou retarder indûment le développement de la personne. Désormais c'est à travers des études qui sont des études professionnelles orientées, que la personne se formera, qu'elle acquerra sa formation fondamentale» (2).

Formation qui s'inspire de la formation sur mesure, la formation postsecondaire est d'abord fondamentale bien que jusqu'à maintenant «(...) nous n'avons pas encore réussi à identifier ce que doit être la formation fondamentale de l'homme d'aujourd'hui.» (3)

Ce à quoi le rapport Nadeau apportait sa solution: «C'est à l'intérieur même de la concentration, de l'approfondissement du savoir que s'acquiert, au postsecondaire, la formation générale. Et pour cela précisément, nous l'appelons fondamentale.» (4)

---

(1) Rapport Nadeau, p. 27.

(2) Ibidem, p.29

(3) Ibidem, p. 35

(4) Ibidem, p. 37

Et plus loin d'ajouter: «Nous proposons que la **formation personnelle** se réalise à travers la **formation professionnelle** en visant, dans cette dernière, des **objectifs de formation fondamentale**.»[5]

Conséquence du rapport Nadeau pour l'éducation physique

Les besoins de la **personne** y sont définis par les nécessités de la future activité professionnelle ou de la «job». C'est là affirmer un parti pris réductionniste tout à fait fonctionnel pour un système scolaire qui opère ouvertement sur la base de **l'intégration** des individus («force de travail») dans le processus de production, d'une part, et de la **reproduction** des catégories socio-professionnelles, d'autre part. «Ainsi, par exemple, à parcourir les *Cahiers de l'enseignement collégial*, on est d'abord face à la description d'un ensemble d'activités (cours, stages, travaux) et de «crédits», qui attestent un succès dans ces activités; pas toujours, mais, assez souvent, on donnera certains objectifs aux activités. Et le programme d'études? On lui découvre des buts, des finalités, mais non des objectifs. Le programme est le résultat d'activités juxtaposées, dans des matières «obligatoires», «spécialisées», «complémentaires». L'étudiant, par exemple, doit faire des activités d'éducation physique, quel que soit son programme. Il peut alors s'engager dans des activités de golf ou de natation. On énumère une série de buts de l'éducation physique et des objectifs d'un cours de golf. Mais quel est l'objectif de l'éducation physique, à l'intérieur d'un programme de techniques infirmières, de mécanique du bâtiment ou d'arts plastiques? Il ne sert de rien de le chercher. Mais alors, comment justifier la pertinence des activités? C'est là surtout que réside le vice du système pédagogique actuel. Et c'est là que le correctif et la réorientation doivent intervenir.»

Où cela peut-il nous conduire, sinon à découper, par le détail, des «objectifs sur mesure» (**bien sûr mesurables, opérationnels et fonctionnels**) comme l'anticipaient, à la même époque, le Rapport GTX et les analyses de Groupe interministériel de programmes et examens (Gipex), promoteurs officieux du taylorisme dans le processus de formation collégiale. On comprendra ici le piège pour l'éducation physique de la personne ainsi réduite à sa gestuelle et à son conditionnement professionnel!

Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial

Dans ce document émanant de la Direction des affaires éducatives, «(...) deux dimensions déterminent la formation fondamentale: (...) les apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne; (...) des connaissances et des habiletés de base nécessaires à l'exploration ordonnée d'un champ de connaissance ou d'activité.

Ces dimensions, bien que différentes, n'en demeurent pas moins complémentaires et peuvent mutuellement s'éclairer».[6]

C'est à ces propositions que nous nous arrêtons pour situer l'éducation physique. Il y a là effectivement l'expression des deux pôles qui éclairent la dynamique et le champ d'action des cours d'éducation physique au collégial.

Dans un premier temps, il paraît difficile d'éliminer totalement la dimension corporelle du processus de développement intégral. L'absence, la négligence pour ne pas dire la négation institutionnelle du corps dans la chaîne des cours axés essentiellement sur les dimensions intellectuelles (objectifs cognitifs) justifieraient à elles seules l'existence de ces moments privilégiés, où l'enseignement s'adresse aussi à la personne corporelle-affective.

Mais, dans un deuxième temps, l'éducation physique ne pourrait se justifier uniquement par «compensation». Il y a là aussi une contribution originale dans la formation collégiale à travers des objectifs pédagogiques qui, sans être reconnus pour professionnels, se réfèrent précisément aux deux pôles de la formation visée, comprise sous l'angle du rapport dynamique personne et culture (v.g. activité, champ de connaissance).

Finalité de l'action éducative

- Développement intégral de la personne.
- Qualité de vie... mieux-être individuel et collectif.

Contribution spécifique de l'éducation physique

Les cours obligatoires d'éducation physique au collégial ont pour buts:

- d'éduquer les élèves aux valeurs de l'activité physique pour leur réalisation personnelle et collective;
- d'amener les élèves à rechercher des loisirs qui impliquent l'activité physique;
- de développer les habiletés motrices des élèves et de les amener à un niveau d'efficacité qui facilite leur participation régulière et continue dans un certain nombre d'activités physiques;
- d'améliorer, à court et à long terme, la condition physique des élèves dans le contexte d'une approche globale de la santé en relation avec l'environnement et les habitudes de vie;
- de contribuer, à long terme, à l'état de santé des élèves.

---

(5) Ibidem, p. 51

(6) Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial, Direction des affaires éducatives, D.G.E.C. 1984, p. 15.

Orientation éducative

• Fondements pédagogiques

- Cet enseignement participe à la structuration idéologique et pratique de l'expérience personnelle du **rapport au corps**, du **rapport à l'environnement** et du **rapport à l'autre**.

- Ces rapports constituent des axes autour desquels gravitent les **connaissances**, les **habiletés** et les **attitudes** qui font l'objet de l'éducation physique au collégial et lui donnent son sens.

• Options pédagogiques

- Une approche pédagogique véhiculant l'idée de «corps-personne»... prenant en compte l'engagement de toute la personne dans toutes les situations pédagogiques; prenant position contre toute réduction fonctionnelle de la réalité du «corps personne» (v.g. corps instrument, corps objet, corps professionnel, corps sportif, corps ascétique, etc.).

- Un équilibre judicieux entre les objectifs opérationnels et les objectifs situationnels dans le traitement pédagogique des contenus propres aux cours d'éducation physique.

Objectifs pédagogiques

Avec les **connaissances** acquises, les étudiants auront la capacité:

- de nommer, de décrire et de mesurer les principaux déterminants et les caractéristiques essentielles d'une bonne condition physique;
- de spécifier les liens de causalité entre les habitudes de vie et la santé;
- d'établir les principaux rapports entre l'activité physique et l'état de bien-être qu'elle procure;
- de désigner et de décrire les principaux outils de mesure leur permettant de poser des jugements objectifs sur leur niveau général de développement corporel et d'utiliser adéquatement certains de ces outils;
- d'identifier et d'évaluer leurs limites et leurs ressources par rapport à la pratique de l'activité physique;
- d'énoncer les règles, d'expliquer les techniques et de décrire les conditions de réalisation d'un certain nombre d'activités physiques;
- d'associer les principes physiques et physiologiques fondamentaux s'appliquant aux activités qu'ils pratiquent;
- d'indiquer et d'appliquer les règles essentielles de sécurité dans le domaine de l'activité physique, des sports et du plein air;
- d'identifier les ressources de leur environnement qui peuvent répondre à leurs besoins personnels en matière d'activités physiques et de loisirs actifs.

Avec les **habiletés** acquises, les étudiants auront la capacité:

- de maintenir et d'augmenter de façon personnelle et autonome: le niveau de leurs qualités organiques et, en particulier, de leur endurance cardio-vasculaire; le niveau de leurs qualités musculaires et, en particulier, de leur endurance musculaire et de leur souplesse; le niveau de leurs qualités d'agileté et de dextérité et, en particulier, de leur justesse de mouvement;
- de choisir, de contrôler, de coordonner et d'adapter un ensemble de techniques mentales et corporelles permettant la relaxation et l'expression;
- de raffiner et de diversifier les techniques de base permettant de se déplacer efficacement dans divers contextes d'activités physiques associés au sport et au plein air;
- de raffiner et de diversifier le contrôle, la coordination et la synchronisation de leurs gestes de maniement, de projection dans divers contextes d'activités physiques associés au sport et au plein air;
- d'exécuter des stratégies faisant appel au raffinement de leurs capacités motrices tout autant qu'à leur connaissance approfondie de l'activité;
- d'identifier et d'utiliser leurs ressources personnelles de créativité et de communication dans le contexte d'activités physiques impliquant la relation à autrui.

Avec l'expérience acquise, les étudiants auront développé une attitude leur permettant:

- de **percevoir positivement** la pratique de l'activité physique;
- de faire des choix personnels judicieux d'activités physiques;
- de mettre en valeur la **confiance en soi**, le **contrôle de soi**, l'**esprit de coopération** et le **respect de l'autre** qui sont liés à la pratique d'activités physiques;
- d'évaluer leurs **forces** et leurs **faiblesses** dans un certain nombre d'activités physiques;
- d'apprécier la **valeur esthétique** de l'activité physique;
- de porter un **jugement critique** sur diverses modalités d'activités physiques;
- de démontrer un **comportement respectueux de l'environnement** dans le contexte d'activités physiques.

Conclusion

Voilà ce qui est considéré fondamental en éducation physique à travers la centaine de titres de cours différents offerts aux élèves dans tout le réseau.

Cela ne dit pas si les cours d'éducation physique doivent «être ou ne pas être» intégrés à la formation collégiale des jeunes qui fréquentent ces établissements. Il s'agit là d'une option, d'un choix pour ne pas dire d'un enjeu qui reste politique (**qui** décide **quoi** et **comment** pour quelle **fin**?) et non pas d'une nécessité absolue.

Cela ne dit pas non plus si tous les cours donnés par tous les enseignants sont conformes à ce projet éducatif, ni dans quelle mesure certains contenus, certaines pratiques restent en

contradiction avec les idées et les intentions. On reconnaît qu'il s'agit ici d'une démarche éducative qui n'est en rien coupée des réalités culturelles et idéologiques de la société (pratique corporelle de classe, sexisme, modèles imposés, usage social du corps, valeurs et rapports dominants, etc.).

Cela nous éclaire au moins sur ce sur quoi on se prononce quand on parle de formation fondamentale en éducation physique et peut-être aussi en français et philosophie, disciplines qui sont confrontées à la même dynamique, la même problématique.

Mais cela ne permet pas d'ignorer les conclusions possibles des enquêtes et des témoignages sur les attentes, les besoins, les objectifs, les jugements des élèves en matière d'éducation physique et sur la signification de ces cours dans leur expérience d'études au collégial, quelle que soit leur concentration-spécialisation, qu'ils soient athlètes-étudiants ou étudiants-travailleurs.

À la limite, l'éducation physique offrirait-elle les seuls cours axés sur le développement intégral (toutes les dimensions de la personne prises en compte) et fondamental (les aspects, les concepts, les pratiques fondamentaux des disciplines et des activités)? C'est peut-être pour cette raison qu'elle est si souvent perçue comme étant superflue ou non pertinente au niveau collégial.

Communication de
Jean DÉSILETS
Daniel ROY
Professeurs de philosophie
Cégep de Rimouski

LA FORMATION FONDAMENTALE ET LES COURS COMPLÉMENTAIRES

Lorsqu'on examine les carences, au niveau de la formation fondamentale, des élèves qui nous arrivent du réseau secondaire et qu'on confronte ces carences aux objectifs de la formation collégiale, on ne peut que s'étonner du rôle de «parascolaire» que l'on fait jouer à beaucoup de cours complémentaires. Après avoir tracé un portrait de la préparation scolaire du cégépien et scruté les exigences de l'ordre collégial, nous nous attarderons à critiquer le rôle actuel réservé aux cours complémentaires. Par la suite, nous présenterons un exemple d'un programme scolaire où les cours complémentaires ont pour but, comme pour les autres cours de ce programme, de développer un certain nombre d'habiletés fondamentales indispensables à la réussite des cours collégiaux.

«Les objectifs poursuivis par les cours complémentaires visent l'acquisition de connaissances et d'habiletés que les étudiants jugent utiles à leur formation personnelle et professionnelle tout en favorisant un meilleur équilibre dans la formation» (extrait du règlement des études collégiales).

Carences de l'élève en regard de la formation fondamentale

À leur arrivée au cégep, les élèves ont en moyenne 17 ans. Lorsqu'on examine les bulletins scolaires appuyant leur demande d'admission au collège (quatrième et cinquième secondaire), il est possible de constater la pauvreté des connaissances générales et des acquis culturels en regard de leur cheminement scolaire. Ainsi, la plupart des élèves n'ont profité que d'un cours d'histoire, de caractère obligatoire, dont les résultats sont très faibles. La géographie est généralement absente de la formation. Les cours en arts sont inexistants. Le cours d'initiation à l'économie est maintenant obligatoire. Au niveau de la formation scientifique, un élève sur cinq a bénéficié d'un cours élémentaire de biologie; règle générale, les élèves ont suivi deux cours de mathématiques (le lecteur ne doit pas conclure qu'un cours suivi est un cours réussi), un cours de chimie ou un cours de physique (selon la nouvelle grille des cours au secondaire). Le profil scolaire des élèves est complété par deux cours de français et deux cours d'anglais.

En juin 1987, aux examens du Ministère, les élèves du secondaire ont subi 70 p. cent d'échecs en histoire, 51 p. cent en mathématiques et 46 p. cent en physique. De plus, 55 p. cent des élèves ont échoué «la dissertation», bientôt obligatoire en cinquième secondaire. En fait, les derniers rapports traitant de la qualité de la langue maternelle chez les jeunes adultes sont unanimes à faire état de deux constats inquiétants:

- un bon nombre d'élèves ont d'énormes difficultés à décoder correctement un texte simple;
- la majorité des élèves sont incapables d'exprimer leurs idées par écrit de façon «modestement» articulée.

Que dire maintenant de leurs capacités d'abstraction, de raisonnement sur du possible, de formulation d'hypothèses, d'explication cohérente; en d'autres mots, quel est leur niveau de pensée formelle? Les spécialistes nous répondent ceci: actuellement, à peine 20 p. cent des élèves qui débutent un cours collégial sont aptes à réaliser les objectifs de formation de leurs cours.

De plus, les élèves ont rarement été confrontés à la difficulté, à l'effort de devoir expliquer quelque chose. Ce qu'ils ont appris, c'est à mémoriser des «connaissances», à apprendre par coeur. L'habileté à comprendre et à expliquer quelque chose n'est pas développée chez eux et elle ne s'acquiert pas de façon magique lors de leur passage au niveau collégial.

Enfin, l'élève-type qui arrive du secondaire démontre peu d'habiletés à organiser et à planifier son temps (particulièrement dans la préparation des travaux et des examens), peu d'habitude à l'effort intellectuel et peu de préparation à prendre ses responsabilités.

Les exigences de la formation collégiale

Une lecture attentive des *Cahiers de l'enseignement collégial* nous démontre assez facilement que les objectifs des programmes, des disciplines et des cours collégiaux sont très ambitieux. Voici quelques exemples pigés au hasard:

- comprendre les relations existant entre l'organisme humain et le monde physique;
- rendre l'élève apte à mathématiser des situations concrètes;
- transférer l'application de théories physiques à de nouvelles situations;
- amener l'élève à acquérir un mode de pensée scientifique fondé sur l'analyse critique et la confrontation des idées;
- favoriser le développement de l'imagination et de la vision spatiale;
- faire ressortir l'incidence de l'espace et de ses multiples composantes;
- favoriser une perception génétique de la réalité sociale;
- former des individus intellectuellement et moralement autonomes;
- contribuer à l'adaptation à l'existence, à l'exercice de la créativité et à l'ouverture totale à l'expérience;
- amener l'élève à être un agent de progrès social;
- comprendre le fonctionnement du système économique;
- comprendre le monde dans lequel on vit;
- développer la sensibilité plastique;
- utiliser correctement la langue orale et écrite;
- être en mesure d'évaluer une situation d'urgence médicale et savoir appliquer les notions reçues dans de tels cas;
- comprendre l'importance de la forêt;
- préparer les plans, installer, calibrer et entretenir l'ensemble des machines nécessaires pour assurer le confort de l'habitat;
- concevoir, implanter et gérer les méthodes et procédés d'entretien préventif et systématique des équipements industriels de production;
- diriger et réaliser la modification ou l'amélioration d'une machine ou d'un système de production automatisée en vue d'en augmenter le rendement et la fiabilité;
- interpréter les caractéristiques des circuits intégrés linéaires et les interrelier dans des systèmes fonctionnels;
- être capable d'assembler les indices et les preuves qui mènent à l'arrestation et à la traduction des coupables devant les tribunaux
- développer et implanter des systèmes informatisés.

De plus, au niveau collégial, il faut considérer le fait que les enseignants sont plus spécialistes que pédagogues, que les horaires de cours sont souvent très chargés et que l'encadrement des élèves est parfois très faible.

Comment peut-on croire sérieusement que l'élève, dont nous avons tracé le portrait précédemment, puisse obtenir son diplôme d'études collégiales?

Les cours complémentaires

Dans la réalité des cégeps, la question des cours complémentaires est plus une question de relation de travail qu'une question de pédagogie. En effet, les cours complémentaires sont souvent utilisés pour compléter la tâche d'un département (en ce qui concerne le nombre de cours complémentaires attribués à un département). Dans le même ordre d'idées, c'est souvent aux plus mauvaises places de la grille-horaire que les cours complémentaires sont situés. Les élèves, pour leur part, établissent leur choix de cours complémentaires en se basant sur les exigences des cours, le taux de passage élevé à ces cours et la moyenne générale que l'on a des chances de décrocher pour un travail relativement modeste.

Plusieurs cours complémentaires ressemblent plus à des «parascolaires» qu'à des cours de formation collégiale. Voici à titre d'exemple une liste de cours complémentaires accrédités par la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.):

- Navigation côtière de plaisance;
- Jardinage biologique;
- Dépannage automobile;
- Initiation à l'art floral;
- Initiation à l'aménagement paysager;
- Trappage des animaux à fourrure;
- Connaissance de son automobile;
- Apiculture;
- Construction, aménagement et entretien d'habitations en billots;
- Création de marionnettes;
- La récréation en forêt;
- Le choix d'une habitation;
- L'habitation solaire;
- L'installation électrique d'une résidence;
- Bridge;
- Le jeu d'échecs;
- Souffle et minceur;
- L'amiante au Québec;
- Comment établir vos déclarations d'impôts;
- Introduction aux techniques de chasse et de tir;
- Le Hatha Yoga;
- Initiation au plein air;
- Initiation au plein air d'hiver;
- Le potager du citadin;
- Moteurs de petites cylindrées;
- Histoire de la magie;
- Connaissance des vins;
- Initiation à la pisciculture.

N'est-il pas raisonnable de penser que, dans l'état actuel de «faiblesse scolaire» des jeunes, les cours complémentaires pourraient être utilisés plus efficacement pour contribuer à développer des habiletés fondamentales nécessaires à la réussite des cours collégiaux? À ce propos, voici un exemple de programme où l'on réussit à faire jouer ce rôle à des cours complémentaires.

Exemple: le programme de transition du cégep de Rimouski

Pour bien saisir le rôle et l'importance des cours complémentaires dans notre programme de transition, nous allons d'abord en faire une présentation générale.

Au cégep de Rimouski, une équipe de professeurs et de professionnels travaillent depuis quatre ans à l'élaboration, l'expérimentation et l'implantation d'un programme de transition pour faciliter le passage du secondaire au collégial, particulièrement pour les élèves identifiés comme potentiellement en difficulté d'apprentissage. Le modèle d'intervention retenu par notre équipe privilégie les trois aspects suivants: le dépistage des élèves potentiellement en difficulté d'apprentissage avant leur entrée au cégep, un programme de quatre cours crédités, offert dès le premier semestre et mettant l'accent sur une approche globale des difficultés d'apprentissage et, enfin, un fonctionnement modulaire des professeurs et des professionnels qui interviennent auprès des élèves en difficulté d'apprentissage.

Après avoir identifié les grands facteurs de difficulté dans la réussite des cours collégiaux (affirmation de soi, attention-concentration, stress et anxiété, orientation, motivation aux études, invention et création, méthodes de travail intellectuel, planification et organisation du temps, structuration et formulation des idées et enfin, logique et raisonnement), nous avons découvert qu'ils étaient interreliés et interdépendants. C'est pourquoi nous avons privilégié une approche globale en élaborant un programme qui intervient simultanément sur ces différentes dimensions. Nous avons conséquemment préparé des contenus de cours en ayant comme référence ces dimensions que l'on considère comme essentielles à la réussite des études collégiales. Les cours du programme sont ceux de français, de philosophie (la logique et le raisonnement), de psychologie de l'apprentissage et un cours complémentaire d'établissement «Motivation, affirmation de soi et créativité». Il s'agit donc de deux cours obligatoires et de deux cours complémentaires.

Chaque cours du programme, de par la spécificité de son contenu et de ses objectifs, permet aux élèves de travailler sur une ou deux des dimensions énumérées précédemment. Puisque le programme vise à travailler simultanément l'ensemble des dimensions essentielles à la réussite scolaire, aucun cours n'est privilégié par rapport aux autres. En d'autres mots, chaque cours est important: les cours complémentaires comme les cours obligatoires. Mais l'importance des cours complémentaires ne se limite pas à leur contenu spécifique.

Dans notre approche-programme, nous avons privilégié un fonctionnement modulaire et multidisciplinaire. Notre objectif étant d'assurer une véritable formation fondamentale, nous avons répertorié différentes habiletés cognitives que nos élèves devaient acquérir quels que soient les contenus des différents cours. Ainsi, nous avons harmonisé nos contenus respectifs afin de développer, en commun, les mêmes habiletés de base chez nos élèves. Voici une énumération de quelques-unes de ces habiletés: observer, analyser, classer, distinguer, différencier, comparer, associer, décrire, définir, élaborer des hypothèses, évaluer des hypothèses, expliquer, justifier, critiquer, effectuer une synthèse, appliquer, généraliser, etc.

Cette approche globale, caractérisée par le développement en commun des mêmes habiletés de base tout en respectant la spécificité des contenus de chaque cours, a permis aux élèves non seulement d'acquérir des connaissances particulières concernant des dimensions importantes de l'apprentissage, mais aussi de transférer plusieurs habiletés cognitives d'un cours à l'autre. De plus, cette orientation nous a permis, en tant qu'enseignants, d'adopter des exigences communes autant sur la qualité et la quantité du travail des élèves que sur les critères d'évaluation de ce travail et ce, pour tous les cours du programme. Ces mesures particulières ont modifié considérablement l'image des cours complémentaires aux yeux des élèves: ces cours ne sont plus des cours à rabais.

Cet exemple démontre qu'intégrer les cours complémentaires dans une approche-programme orientée vers une formation de type fondamental transforme nécessairement le rôle de ces cours.

Ainsi, les cours complémentaires pourraient jouer un rôle beaucoup plus important dans la formation des élèves en permettant l'acquisition de connaissances particulières (complément de formation assuré par le contenu spécifique du cours) et surtout, en développant des habiletés cognitives de base transférables dans tous les cours (formation fondamentale).

Chapitre VIII
Les programmes du général et du professionnel

VIII — Les programmes du général et du professionnel

Communication de
René LAPIERRE
Professionnel
Service des programmes
Direction générale de l'enseignement collégial

UNE MEILLEURE FORMATION FONDAMENTALE À TRAVERS LE NOUVEAU PROGRAMME DE SCIENCES HUMAINES?

Préambule

Il y a cinq ans, alors que j'étais au Conseil des collèges, j'avais rassemblé un certain nombre de textes proposant diverses définitions générales de la formation fondamentale; il me semblait alors que ce concept était surtout utile pour écrire de beaux discours sur l'enseignement collégial. Aussi, à mon arrivée au Service des programmes, j'ai été à la fois un peu surpris et quelque peu dubitatif en recevant pour mandat d'opérationnaliser ce concept dans la révision de la concentration en sciences humaines. Pourtant, au même moment, la Direction des affaires éducatives de la Direction générale de l'enseignement collégial se dotait d'un *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial*, document qui définissait clairement et concrètement les dimensions de la formation fondamentale dans les programmes d'études du collégial. Ce n'est pourtant qu'au fil du travail de révision du programme de sciences humaines et d'autres programmes que s'est peu à peu clarifiée cette notion de formation fondamentale et, surtout, que sont apparus, avec plus d'évidence, les moyens concrets d'opérationnaliser celle-ci dans un programme de formation aussi complexe.

Je dois dire que ma participation au comité aviseur du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.), concernant le dossier-souche sur la formation fondamentale, m'a permis d'y voir plus clair, notamment par les exemples de démarches et de choix éducatifs relevés ailleurs, spécialement aux États-Unis.

Par ailleurs, les points de vue des coordonnateurs de sciences humaines, associés à l'ensemble des consultations menées à l'occasion de cette réforme, ont tantôt modifié, tantôt renforcé mes recommandations de voies d'action à privilégier pour recentrer la formation collégiale préuniversitaire en sciences humaines autour de l'axe de la formation fondamentale.

Ainsi, au moment où les nouveaux cours de la concentration en sciences humaines s'apprêtent à partir pour les consultations finales, alors que les orientations et les règles d'organisation du programme ont été arrêtées par le ministre, la question **d'une meilleure formation fondamentale à travers le nouveau programme de sciences humaines** m'apparait ne plus avoir à conserver son point d'interrogation.

Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial

Il n'est pas suffisamment connu que la Direction générale de l'enseignement collégial et le Service des programmes ont déjà, depuis 1982, une définition générale officielle de la formation fondamentale. Qui plus est, cette définition est opérationnelle; c'est l'un des éléments formels d'analyse des cours et des programmes soumis à l'approbation ministérielle, via le Service des programmes et la Direction générale de l'enseignement collégial. Voilà qui n'est peut-être pas assez dit et connu hors des frontières des coordinations provinciales et des organismes officiels de l'ordre collégial.

Le cadre de référence a lui-même pour point de départ le préambule du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* qui puise au Livre blanc: *Les collèges du Québec, nouvelle étape* pour définir l'enseignement collégial par la formation fondamentale.

Le règlement précise un tel principe dans les termes suivants: «la formation fondamentale se définit d'abord par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques. Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur: elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation. C'est en cela que la formation fondamentale se distingue de la formation générale qui, elle, s'acquiert à même la fréquentation d'un large éventail de disciplines et de techniques».[1]

De façon plus précise et plus opérationnelle, le *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial* explicite les différents aspects de la formation fondamentale dans les programmes d'études du collégial. C'est ce cadre de référence qui, depuis 1984, détermine une part importante des éléments constitutifs des grilles d'analyse des projets de cours et de programmes soumis à l'approbation du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science; c'est également à partir des concepts de ce cadre de référence que sont déterminées les balises obligatoires à suivre dans le processus de révision, de mise à jour ou de création des programmes du collégial.

Mais plus qu'une référence conceptuelle, le cadre de référence est, pour le Service des programmes, un outil pratique utilisé par les professionnels responsables de programmes et les décideurs de la Direction générale de l'enseignement collégial

(1) Règlement sur le régime pédagogique au collégial, p. 7.

(D.G.E.C.). La concentration révisée en sciences humaines, comme tous les programmes révisés depuis 1984, et peut-être plus que les autres programmes, a été revue sous la lentille de la formation fondamentale telle que définie premièrement par le *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes du collégial*.

Parmi les définitions instrumentales à souligner dans ce document de base, on se doit de citer la première partie du court chapitre consacré spécifiquement à la formation fondamentale: «Deux dimensions déterminent la formation fondamentale. Elle est d'une part une formation axée sur les apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et, d'autre part, elle vise l'acquisition des connaissances et des habiletés de base nécessaires à l'exploration ordonnée d'un champ de connaissance ou d'activité. Ces dimensions, bien que différentes, n'en demeurent pas moins complémentaires et peuvent mutuellement s'éclairer.»

En rapport avec les objectifs spécifiques des programmes du collégial, la formation fondamentale se définit par «l'exploration progressive d'un champ de connaissance ou d'activité en vue de la maîtrise des éléments de savoir, des habiletés intellectuelles et des techniques propres à ce champ». Cette définition recouvre, de façon plus précise, les concepts suivants qu'il convient d'expliciter.

• exploration progressive...

Mesurée par le cheminement de l'élève, cette exploration lui permet d'approfondir ses apprentissages antérieurs, de s'approprier des méthodes ou des démarches de connaissances et d'action, de se familiariser avec les fondements cognitifs de ces diverses pratiques.

• d'un champ de connaissance ou d'activité...

Ce champ est perçu comme une réalisation humaine et socio-culturelle. Il est cerné dans ses problèmes et ses défis, dans ses concepts de base, dans ses fondements historiques et socio-économiques et dans ses perspectives de développement.

• en vue de la maîtrise des éléments de savoir, des habiletés intellectuelles et des techniques propres à ce champ

Ordonnée à l'acquisition de compétences professionnelles, cette exploration permet à l'élève de se doter d'outils et de techniques spécifiques, correspondant à l'exercice de fonctions de travail définies. Ordonnée à l'objectif de préparation à l'université, elle permet à l'élève de se familiariser avec un champ élargi de connaissances sur lequel se greffera ultérieurement une formation plus spécialisée. Dans l'un et l'autre cas, on entend favoriser le plus possible l'esprit d'observation, d'analyse, de généralisation et d'application. [2]

La formation fondamentale dans les programmes du collégial repose donc sur des assises conceptuelles définies substantiellement par le cadre de référence en usage au Service des programmes.

Une meilleure formation fondamentale à travers le nouveau programme de sciences humaines

Plus spécifiquement, la nouvelle concentration en sciences humaines incarne ces principes généraux de plusieurs façons qui lui sont propres. D'entrée de jeu, il faut insister sur l'importance et sur la réalité de ce fait qui est à la base même de la révision en profondeur de la concentration en sciences humaines.

Tant que la formation fondamentale n'était inscrite que dans les grandes orientations du nouveau programme, certains pouvaient continuer de n'y voir qu'un voeu pieux et douter de son actualisation finale.

Maintenant que nous amorçons les dernières consultations avant l'approbation ministérielle du programme et des nouveaux cours qui le constituent, nous sommes en mesure de saisir tous les impacts concrets de l'orientation relative à la formation fondamentale; nous sommes à même de constater qu'il s'agissait d'une orientation sérieuse et bien réelle dans ses exigences, cela dans chacun des éléments constitutifs essentiels du nouveau programme.

Parmi les principaux lieux d'application de la formation fondamentale dans le nouveau programme de sciences humaines au collégial, il faut nommer: les objectifs du programme; l'ajout de quatre unités obligatoires en méthodologie; une diminution de 75 p. cent du bassin de cours; la partie ministérielle des cours consacrée spécifiquement à la formation disciplinaire fondamentale; les règles d'organisation de la concentration; le cadre conceptuel et le choix des objets de cours; les objectifs et les contenus précis de cours; les critères d'analyse et d'approbation des cours de la concentration.

• De la problématique de départ aux orientations ministérielles, aux objectifs du programme et au principe général d'organisation des études

Le document: *La révision de la concentration en sciences humaines au collégial/Les orientations ministérielles* résume, en quelques lignes, quelle était la problématique de la révision de la formation préuniversitaire en sciences humaines. Les mots clefs décrivant la situation étaient: «grande diversité des cheminements scolaires», «érosion des structures d'accueil universitaires», «grand nombre de cours de toutes natures offerts par les nombreuses disciplines de la concentration», nombre insuffisant d'unités de formation, pertinence inégale des contenus et des objectifs des cours. Trois critiques

(2) Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes au collégial, pp. 15, 16 et 17.

générales traduisaient les problèmes à résoudre: éclatement de la formation, incohérence de la formation et dévaluation de la formation générale préuniversitaire en sciences humaines.

Les orientations ministérielles de la révision de ce secteur d'études déterminaient sept moyens de résoudre ces problèmes:

- établir un programme-cadre fondé sur l'intégration des connaissances et généraliser son application à l'ensemble des élèves de sciences humaines du réseau collégial;
- concentrer la formation sur les savoirs fondamentaux et la méthodologie propres aux sciences humaines;
- définir les objectifs généraux qui seront poursuivis par l'ensemble des cours de la concentration en sciences humaines;
- assurer l'équilibre entre l'approfondissement et l'exploration des connaissances en sciences humaines;
- conserver la souplesse requise pour répondre aux besoins personnels des élèves, dans le respect de leur orientation professionnelle et des exigences universitaires à rencontrer;
- favoriser un cheminement harmonieux dans les apprentissages;
- réviser l'ensemble des cours de sciences humaines actuellement dispensés au collégial et en réduire le nombre de façon à mieux répondre aux besoins de formation fondamentale des élèves et à renouveler les enseignements dans ce secteur d'études.[3]

Déjà, à ce niveau, étaient affirmées non seulement la nécessité de la formation fondamentale, mais également plusieurs de ses modalités d'application.

Pour leur part, les apprentissages généraux visés par les objectifs du programme reprenaient et précisaient encore davantage comment le nouveau programme de sciences humaines au collégial entendait se centrer résolument sur la formation fondamentale et sur ses multiples aspects, non seulement par la structure du programme, mais surtout par les objectifs d'apprentissage poursuivis, et par le programme dans son ensemble, et par chacun des cours de ce programme.

Ces visées éducatives étaient exprimées de la façon suivante autour de quatre objets essentiels:

- le développement de la rigueur de pensée;
- l'intégration des apprentissages;
- l'acquisition de concepts fondamentaux et de méthodes propres aux sciences humaines;
- l'acquisition de connaissances de base dans quelques disciplines des sciences humaines.[4]

Une version plus détaillée et plus conforme aux règles de base de la taxonomie des objectifs pédagogiques précisera les apprentissages concrets liés aux objectifs du nouveau programme de sciences humaines à l'automne 1988.

Par ailleurs, une des caractéristiques du programme révisé de sciences humaines, c'est que s'ajoute aux orientations et aux objectifs du programme un principe général clarifié d'organisation des études, en plus des règles d'organisation formelles de la concentration. Ce principe général vise à résoudre, à leur source, les éléments de la problématique en assurant la cohérence de la formation par la centration sur l'objet premier et commun des sciences humaines et par l'introduction d'une formation obligatoire en méthodologie scientifique de base. En revenant à cette idée centrale que toute science se définit par son objet et par ses méthodes, le nouveau programme de sciences humaines inscrit la formation fondamentale dans la nature et dans la conception même du programme d'études.

Ces assises théoriques n'ont cependant de sens que par la formation qu'elles visent à procurer à l'élève. L'affirmation de la formation fondamentale dans le nouveau programme de sciences humaines, c'est, plus visiblement et plus concrètement, des règles concernant la concentration et les nouveaux cours.

• Les règles d'organisation de la concentration

La concentration en sciences humaines comprendra désormais trois parties: deux cours obligatoires en méthodologie des sciences humaines, huit cours dans la partie ministérielle de la concentration consacrée à la formation de base en sciences humaines, quatre cours dans la partie au choix des établissements s'ouvrant à quelques disciplines complémentaires aux sciences humaines et à des cours plus spécialisés de sciences humaines.

Cette structuration de la concentration fait en sorte de centrer l'essentiel de la formation sur les cours obligatoires et les cours de la partie ministérielle, lesquels se définissent par la formation fondamentale. En outre, les préalables universitaires, variables selon l'orientation de l'élève, définissent certains contenus du groupe de cours au choix des établissements qui collaborent de cette autre façon à la formation fondamentale.

Par ailleurs, trois règles formelles d'organisation des études de concentration en sciences humaines favoriseront la formation fondamentale en empêchant à la fois la surspécialisation et l'éparpillement de l'esprit, tout en assurant un minimum de formation en sciences humaines proprement dites aux diplômés de ce secteur d'étude préparatoire à l'université, toutes distorsions que les anciennes règles de la concentration ne permettaient pas de corriger. L'élève devra, en effet, se limiter à un maximum de quatre cours dans une même discipline et à un maximum de six disciplines de concentration, comme il devra s'initier à au moins quatre disciplines de sciences humaines proprement dites.

Ainsi, non seulement l'élève sera-t-il recentré sur une formation préuniversitaire précise, mais son cheminement sera

---

(3) Ibidem, p. 2.

(4) Ibidem, p. 3.

encadré de façon à assurer la cohérence et le caractère fondamental de cette formation.

• La réduction du nombre des cours

Le nouveau programme de sciences humaines diminue de quelque 75 p. cent le nombre de cours que les collèges pourront offrir au choix des élèves; en effet, la nouvelle concentration ne proposera à l'ensemble des collèges qu'une centaine de cours là où il y en avait plus de 400. En fait, la diminution réelle est encore plus significative si l'on considère que la partie ministérielle et méthodologique de la concentration ne retient qu'une possibilité théorique de 42 cours. Plus encore, en considérant certaines spécificités des collèges privés et des collèges anglophones, on doit constater que le nombre de cours retenu est encore moindre si on se place du point de vue des cours susceptibles d'intéresser les différents types de collèges du réseau collégial.

Cette réduction importante du nombre de cours n'est pas telle que la liberté de choix des élèves devient caduque; elle s'arrête également là où les choix et où les ressources des collèges sont préservés, sinon stimulés à l'occasion de l'implantation locale du nouveau programme.

Elle traduit cependant la volonté ferme de définir le nouveau programme de sciences humaines par la formation fondamentale, en requérant de chacune des disciplines qui le composent qu'elles se limitent à l'essentiel.

Les nouveaux cours de la concentration

Voilà probablement la concrétisation la plus visible de la formation fondamentale dans le nouveau programme de sciences humaines au collégial. Alors que dans la conception et dans la structuration du programme la formation fondamentale était assurée par une série de choix découlant de principes généraux, l'élaboration des cours du programme commandait des définitions précises et claires de la formation fondamentale.

• Concepts préalables à l'élaboration des cours et critères d'approbation des cours

Outre le *Cadre de référence pour l'élaboration, la révision et l'évaluation des programmes du collégial*, plusieurs sources ont contribué à la précision du concept de formation fondamentale applicable aux cours du nouveau programme de sciences humaines. Parmi celles-ci, il faut nommer: le dossier-souche du C.A.D.R.E. concernant la formation fondamentale, spécialement le volet sur la documentation américaine de Jacques Laliberté, le *Document d'orientation de la concentration en sciences humaines au collégial* de la Direction générale de l'enseignement collégial, les avis des universités et des collèges relatifs à la révision du programme de sciences humaines.

Très concrètement, on retrouve les éléments plus précis rattachés à la formation fondamentale dans la *Grille d'analyse des projets de cours de sciences humaines du bloc ministériel.* Cette grille a servi d'instrument d'élaboration et d'analyse aux coordinations de la concentration en sciences humaines; elle a été adoptée par le Groupe des coordonnateurs de sciences humaines à l'automne 1987 et elle sera intégrée à l'analyse du Service des programmes lors du processus d'approbation des cours du nouveau programme de sciences humaines.

La grille précise que la formation fondamentale doit être une préoccupation importante des nouveaux cours; elle définit celle-ci d'abord par les éléments suivants: concepts de base de la discipline et des sciences humaines, fondements historiques du contenu, problèmes et défis fondamentaux de la discipline, connaissances générales transférables. La grille comprend également les éléments suivants: développement des habiletés d'observation, d'analyse et de synthèse, développement d'attitudes d'ouverture, d'objectivité et de sens critique. Les sections relatives au développement de la rigueur de pensée et à l'intégration des apprentissages fournissent également des précisions à la notion de formation fondamentale.

La première phase de l'analyse des cours par le Service des programmes ajoute à ces éléments la pertinence du niveau taxonomique choisi en fonction des besoins des élèves, la progression des apprentissages, la clarté et la précision de la formulation des objectifs, la cohérence entre les buts, les objectifs, le contenu et les médiagraphies. Ces aspects plus techniques contribuent à la formation fondamentale en indiquant clairement les éléments essentiels des cours, éléments qui seront les mêmes pour tous les élèves dans tous les collèges. Les enseignants pourront aller plus loin ou à côté des plans-cadre provinciaux, mais ces derniers assureront une sorte de «formation minimale garantie» par leur précision et par l'évaluation des apprentissages qu'ils déterminent en partie.

• Les nouveaux cours

«Qu'enseigneriez-vous et comment l'enseigneriez-vous si vous saviez qu'aucun étudiant de votre classe ne devait jamais prendre d'autre cours de cette discipline?» Citée par Jacques Laliberté dans le volet américain du dossier-souche sur la formation fondamentale du C.A.D.R.E., cette question de Mayhew rapportée par Gaff, dans *General Education Today*, était dans la tête des élaborateurs-enseignants des cours du nouveau programme de sciences humaines. Cette question visait à dégager ce qu'il y a de fondamental dans chaque discipline et comment le transmettre à l'élève.

«La façon dont les Mayas se brossaient les dents, c'est moins fondamental que le lien entre l'apparition de l'agriculture et le développement des premières civilisations»; voilà un exemple, souvent utilisé au sein du Groupe des coordonnateurs de sciences humaines, pour illustrer, à grands trait et avec

humour, le changement de cap dans la conception des cours à élaborer et à dispenser.

Au bout de la ligne, les projets de cours élaborés reflètent ces préoccupations. Le rapport 1987-1988 du Groupe des coordonnateurs de sciences humaines fait état du bilan de l'opération élaboration de cours; notamment en ces mots:

«Les cours disciplinaires de la partie ministérielle du programme renouvellent significativement la formation de base en sciences humaines. Chacune des disciplines a défini dans ce bloc de cours ce qui lui semblait le plus susceptible de répondre aux besoins fondamentaux des élèves, dans la perspective d'une formation à la fois préuniversitaire et de l'ordre de la formation générale. Le résultat global montre des changements profonds pour la majorité des disciplines, tant dans les thématiques que dans les objectifs pédagogiques, les contenus étant mis à jour et réorganisés, les bibliographies rajeunies et pensées pour les élèves sans négliger les enseignants.

Les quatre cours disciplinaires sont également l'objet d'un logigramme; celui-ci illustre, à titre indicatif, un cheminement séquentiel des élèves à l'intérieur des cours ministériels de la discipline.

Au point de vue de la formulation des cours, les coordonnateurs estiment avoir atteint le juste équilibre entre la généralité du plan-cadre et la précision nécessaire de celui-ci pour la détermination réelle des plans de cours effectifs dans les collèges.

Une autre constatation s'impose. Les cours élaborés reflètent clairement les différences entre l'enseignement collégial et les autres ordres d'enseignement. C'est peut-être que, contrairement à l'inspiration universitaire des cours du début des collèges, les cours présentés sont davantage le fruit de vingt ans d'expérience collégiale». [5]

• Le choix des thèmes et des objets de cours (deux exemples)

• Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines

Les objectifs pédagogiques et le contenu de ce cours sont l'aboutissement de deux années de réflexion collective. La nature transdisciplinaire du plan-cadre ne devait pas empêcher l'apprentissage de méthodes disciplinaires particulières tout en demeurant une formation de base commune à l'ensemble des élèves. Le plan-cadre présenté propose une progression du général au particulier, de la méthode scientifique en général à la spécificité de son application en sciences humaines, en développant ensuite les trois principaux types de méthodes dans ce domaine du savoir et en aboutissant à l'une de ces méthodologies à laquelle sera initié plus concrètement l'élève. Les différentes disciplines de sciences se sentent à l'aise à l'intérieur du plan-cadre formulé qui reçoit l'aval du Groupe des coordonnateurs de sciences humaines.

Tel que conçu, le cours répond aux objectifs du programme en regard de l'initiation à la méthode scientifique appliquée en sciences humaines; il le fait en respectant chacune des disciplines concernées tout en facilitant la gestion locale relative à cet enseignement.

• Méthodes quantitatives en sciences humaines

Le plan-cadre mis de l'avant se présente comme un cours qui relève à la fois des sciences humaines et des mathématiques tout en se préoccupant des besoins généraux des élèves.

Ces besoins plus généraux sont ceux qu'impose la société actuelle à travers les nombreuses informations de nature quantitative qu'elle propose quotidiennement.

Il s'agit pourtant d'abord et avant tout d'un cours de sciences humaines au sens où il a pour objet l'une des principales méthodes de celles-ci pour atteindre la vérité valide scientifiquement. C'est encore un cours de sciences humaines par ses objectifs, par le traitement de son contenu et par le rapport constant qu'il établit avec l'univers des sciences humaines en général.

Le contenu mathématique du cours est particulier en ce sens qu'il se veut «démathématisé» tout en constituant une formation de base réelle et valable en statistiques élémentaires. Cette option privilégie la compréhension des concepts explicatifs de base plus que le calcul proprement dit; en même temps, ce traitement vise à faire apprivoiser les mathématiques par les nombreux élèves de sciences humaines qui entretiennent à leur égard des préjugés susceptibles de les conduire à un cul-de-sac professionnel.

Comme tel, le plan-cadre du cours se veut une réponse à des besoins de formation clairement identifiés; il s'adresse à tous les élèves de sciences humaines, avec ou sans mathématiques. Les premiers y trouveront une nouvelle approche des mathématiques et des sciences humaines et les seconds y trouveront... une nouvelle approche des sciences humaines et des mathématiques.

L'enthousiasme et le consensus des membres du comité mixte d'élaboration du cours est à souligner, surtout la concordance de leurs vues sur les besoins des élèves et sur l'approche pédagogique caractéristique du plan-cadre de cours.

Conclusion

D'autres dimensions du nouveau programme de sciences humaines incarnent l'option pour une meilleure formation fondamentale dans cette concentration: l'intégration de l'ensemble des cours et de toutes les disciplines aux objectifs du programme, les logigrammes disciplinaires, le principe de l'égalité pédagogique des disciplines, la transformation de la discipline science de l'administration en discipline de concen-

(5) Ibidem, p. 3

tration... et l'insertion des cours ministériels dans les trois façons d'aborder l'objet des sciences humaines: l'individu, la société, le monde.

D'autres aspects du programme seraient aussi à considérer, tels les cours communs obligatoires de français, de philosophie et d'éducation physique, outre les complémentaires, l'insistance sur la langue seconde et l'informatique, en plus des mathématiques et des cours d'appoint à élaborer.

Reconnaître l'application de la formation fondamentale dans le nouveau programme de sciences humaines demandait un long développement; c'est bon signe. Bien sûr, on peut suggérer d'autres voies d'application que celles qui ont été choisies. Celles qui l'ont été ont cependant le mérite d'être le fruit de consensus généraux et d'être applicables relativement facilement. Localement, les collèges pourront aller encore plus loin et ajouter d'autres formes à la formation fondamentale en sciences humaines, notamment par la détermination de stratégies pédagogiques efficientes en regard de cette formation; l'intégration des départements disciplinaires en départements de programmes devrait être à considérer également.

Dès à présent, cependant, la réalité d'une meilleure formation fondamentale dans le nouveau programme de sciences humaines ne saurait être mise en doute. En fait, la révision de ce programme visait principalement à réaligner cette formation de façon à assurer plus de temps et d'espace à la formation fondamentale. Et cela a été fait. Ceux et celles qui ont travaillé à la révision du programme de sciences humaines ces dernières années ont répondu oui à la question de départ de cet atelier; ils espèrent maintenant que le travail se poursuivra au sein des collèges avec autant de volonté inventive qu'ils ont su en démontrer.

Communication de
Guy MIGNERON
Professeur d'informatique
Cégep de Saint-Jérôme

LA FORMATION FONDAMENTALE EN INFORMATIQUE: UNE DÉMARCHE CONCRÈTE(1)

En mai 1987, les premiers finissants du département d'informatique du cégep de Saint-Jérôme faisaient leur entrée sur le marché du travail. Ils venaient de consacrer une partie très importante de leur dernière session à des projets de fin d'études en entreprise. Les professeurs responsables de ces projets ont profité de l'occasion pour demander aux employeurs de porter un jugement sur l'adéquation de la formation de nos étudiants. Ces jugements constituaient la première évaluation dont nous disposions en provenance de l'extérieur du Collège et nous voulions en tenir compte dans la révision de programme sur laquelle nous devions nous pencher à ce moment.

Chez plusieurs des employeurs, l'étudiant s'était présenté en début de projet sans connaître spécifiquement l'environnement matériel ou logiciel requis pour son travail. Nous nous attendions à ce que ces employeurs nous demandent qu'à l'avenir nos étudiants maîtrisent ces types de matériel, de langages, de systèmes d'exploitation, mais tel ne fut pas le cas. Leurs réactions soulignaient plutôt:

- la facilité que les étudiants avaient eue à s'intégrer à leur nouvel environnement;
- leur capacité d'entreprendre un travail de longue haleine et de le mener à bien;
- leur bonne méthode de travail.

Les employeurs avaient généralement été tellement impressionnés par ces qualités qu'ils ont jugé beaucoup moins important l'apport d'une formation technique pointue qui correspondrait à leurs besoins spécifiques.

Ces réactions positives et les espoirs que nous fondions sur des changements d'une révision de programme nous ont motivés à chercher ce que nous pouvions améliorer dans notre enseignement dans les années à venir.

La démarche initiale

Notre démarche en ce sens n'a pas débuté par la question «Qu'est-ce que la formation fondamentale?», sujet qui ne nous avait pas encore atteints, ni par une étude immédiate des contenus de cours, mais par la double question: «Quelles sont les qualités de base que nos étudiants doivent avoir à la fin de leur cours?» et «Que pouvons-nous faire pour y contribuer?»

À la première partie de la question, nous avons répondu:

- l'étudiant sera une personne autonome dans son travail;
- il saura aborder un problème et l'analyser, concevoir une solution qui tienne compte des contraintes réelles et la réaliser du début à fin, former les usagers à son utilisation et la documenter;
- il sera en mesure de produire un travail intellectuel logique et structuré;
- il sera en mesure de communiquer efficacement tant oralement que par écrit;
- il aura pris en charge son apprentissage et sera en mesure de s'adapter rapidement aux changements technologiques de sa discipline.

Pour répondre à la deuxième partie de la question, nous avons ensuite étudié les contenus de cours, non sans avoir d'abord explicitement reconnu aux étudiants le droit qu'ils avaient de ne pas être «l'étudiant modèle» dont rêvent les professeurs et, entre autres, celui de ne pas toujours tout comprendre à la première explication. Ceci nous plaçait devant

---

(1) Ce texte est paru dans Pédagogie collégiale, vol 2, no 2, décembre 1988.

l'obligation de planifier l'apprentissage des notions essentielles en les présentant plusieurs fois, à divers moments de la formation et en les situant dans différents contextes.

Notre travail s'est fait en étudiant d'abord les objectifs techniques de chacun des cours et en précisant, pour chacun, les habiletés requises avant de les commencer. Notre méthode nous a conduits à débuter par les derniers cours de la séquence puisque nous venions aussi d'en énoncer les objectifs généraux. Nous avons ensuite étudié les autres cours, en reculant vers les premiers, gardant toujours en perspective que si les étudiants devaient avoir une habileté particulière pour commencer un cours, il fallait leur avoir donné l'occasion de l'acquérir plus tôt dans la séquence. Chaque cours devait garder les objectifs techniques qui lui étaient dévolus dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*, mais il devait aussi participer à l'atteinte de nos objectifs généraux.

Nous avons ainsi relevé, pour chaque cours, une liste d'habiletés tant techniques que générales qui, combinées au droit de l'étudiant à ne pas comprendre à la première explication, imposaient aux cours qui le précédaient des responsabilités nouvelles. Il nous fallait arriver aux premiers cours sans que les objectifs de ceux-ci supposent des préalables auxquels nous savions ne pas pouvoir nous attendre. Il s'est ainsi dégagé, par exemple, qu'il devait se faire du travail en communication orale et écrite dès la première session, et à ce titre, nous avons convenu que la méthode pédagogique de chacun des cours devrait faire en sorte que ces objectifs soient couverts.

L'acquisition d'une méthode de travail appropriée pour l'apprentissage devait, elle aussi, faire l'objet d'une attention toute particulière et nous avons sérieusement chambardé les cours de première année pour en tenir compte. Nous avions l'habitude de demander aux étudiants de programmer le plus tôt possible en première session. Ceci était efficace pour les plus doués, mais entraînait un taux d'abandon très élevé chez les plus faibles qui se sentaient incapables de passer si vite à la création. Par conséquent, pour le groupe de première année qui nous est arrivé en septembre 1987, nous avons consacré beaucoup plus de temps à l'étude de programmes informatiques existants pour en bien comprendre le fonctionnement avant de tenter d'en créer de nouveaux. Cette étude a aussi été l'occasion d'inculquer aux étudiants, lentement et patiemment, une méthode de travail. En fin d'année, les travaux accomplis par ces étudiants ont été du même niveau que ceux qui se faisaient lors des années précédentes, avec cette différence que le nombre des abandons, de plus de 40 p. cent qu'il était auparavant, est passé à moins de 10 p. cent.

L'échantillon est bien mince pour permettre des conclusions, mais les résultats sont suffisamment encourageants pour nous pousser à poursuivre l'expérience.

La pédagogie

Nous ne voulions nullement sacrifier le contenu technique aux habiletés générales. Nous croyions plutôt qu'en adoptant une pédagogie appropriée, nous pourrions favoriser une meilleure atteinte des objectifs techniques parce que les étudiants seraient mieux en mesure de distinguer quels étaient les aspects essentiels de leur apprentissage, de les intégrer et de chercher à faire leur propre démarche en vue de progresser.

Nous nous sommes entendus sur une méthode pédagogique progressive qui:

- consacrerait beaucoup de temps, en première année, à étudier des problèmes concrets déjà résolus pour tenter d'en déduire une démarche de résolution de problèmes. Cette méthode devait aussi favoriser explicitement le développement de la pensée formelle. L'algorithmique que nous enseignons est toute désignée pour atteindre ces objectifs;

- augmenterait raisonnablement la charge de travail et pousserait les étudiants à plus d'apprentissage personnel en deuxième année tout en favorisant l'acquisition de capacités d'abstraction;

- demanderait, en troisième année, d'intégrer, de transposer et d'appliquer l'ensemble des connaissances acquises dans différents contenus.

Selon les responsabilités relatives aux objectifs généraux assignés à chacun des cours, la méthode pédagogique devait intégrer la production de textes écrits ou des exposés oraux, favoriser la consultation de la documentation écrite dans les travaux et, progressivement, inciter à l'accroissement de l'autonomie et à l'auto-apprentissage.

Les exemples concrets qui suivent s'inscrivaient dans le contexte technique du cours dont ils ont été tirés mais touchent plus l'aspect fondamental que celui du contenu du cours.

• En première année

- Résumé des algorithmes importants vus durant la session et description des situations générales dans lesquelles ils s'appliquent;

- Travail de recherche sur des équipements différents de ceux qu'utilisent habituellement les étudiants et présentation orale des résultats.

• En deuxième année

- Travaux de programmation pour lesquels l'ensemble de la matière n'a pas été vu dans les cours et qui obligent donc les étudiants à faire un apprentissage personnel;

- travail d'analyse impliquant un vrai client en processus d'informatisation. Les étudiants doivent l'interviewer, produire une analyse fonctionnelle et la lui faire approuver.

• En troisième année

- Étude de l'impact qu'a l'informatique sur la société et des responsabilités de l'informaticien dans cette société.

Cette pédagogie ne saurait être complète si elle ne

comportait pas une évaluation efficace qui permette à l'étudiant de s'améliorer. Nous avons pris comme politique de remettre tous les travaux d'envergure (10 p. cent et plus de la session) de façon individuelle en insistant tant sur les aspects positifs que négatifs et en suggérant les moyens d'amélioration individuelle. Il s'agit évidemment là d'une tâche assez lourde, mais que nous pouvons nous permettre étant donné le nombre relativement restreint d'étudiants auxquels nous nous adressons.

La motivation

Nous pensons que l'attitude qu'un professeur adopte face aux divers aspects de la formation peut influencer considérablement la perception qu'en auront les étudiants. Cette attitude doit favoriser leur ouverture sur les différentes réalités qui les toucheront dans le monde professionnel. Nous avons convenu d'encourager les discussions sur tous les sujets pouvant améliorer les connaissances générales des étudiants. Une telle attitude favorise un rapprochement entre les étudiants et les professeurs et nous permet de mieux les connaître.

Le fait que nous appartenions au secteur professionnel et que nous enseignions souvent dans plus d'un cours ou à plus d'une session ajoute à cette possibilité que nous avons de bien connaître les etudiants et nous donne un atout majeur pour travailler à les motiver. Chez nos étudiants, les agents de motivation les plus efficaces que nous ayons trouvés sont la valeur et la crédibilité qu'ils auront sur le marché du travail. En leur expliquant chacune des étapes de leur formation et en justifiant toutes les actions prises par rapport à leur futur emploi, nous parvenons non seulement à les motiver au travail informatique, mais nous contribuons aussi à l'amélioration de leur français oral et écrit et à la prise de conscience de ce qu'ils peuvent et doivent faire pour améliorer les aspects qui toucheront leur vie professionnelle.

Même s'il était évident que chacun des professeurs du département visait déjà plusieurs de nos objectifs généraux, notre démarche voulait donner au département une ligne directrice. Cette ligne devait cependant tenir compte du fait que nos étudiants suivent des cours dans d'autres disciplines qui sont tout aussi importantes que la nôtre et dont nous ne contrôlons pas les contenus. Nous avons donc convenu, par une action positive de motivation auprès de nos étudiants, de valoriser ces cours, de les bien situer dans leur formation et d'insister sur leur grande importance. Des contacts ont été établis avec des professeurs de français, de philosophie et d'éducation physique et ceux-ci ont expliqué les objectifs et les contenus de leurs cours. Cette communication a permis de constater la valeur de ce qui se faisait dans ces départements et a rapidement conduit, dans le nôtre, à une perception très positive des cours obligatoires.

Conclusion

Les étudiants nous ont depuis longtemps démontré que, quand on leur donne les moyens de bien faire et qu'on les y motive, ils peuvent produire des travaux d'une qualité étonnante et démontrer une capacité à acquérir des connaissances et à les mettre en pratique, ce qui justifie tout le travail et les efforts que les professeurs veulent bien leur consacrer. Les professeurs qui ont suivi un groupe d'étudiants sur les trois ans que prend leur formation savent à quel point ces derniers peuvent évoluer au cours de cette période.

Les enseignants qui savent apprécier les qualités des étudiants qu'ils côtoient peuvent sûrement trouver en ces derniers leur motivation et leur valorisation professionnelle. Les efforts dirigés vers la formation fondamentale sont, en ce sens, encore plus encourageants parce qu'ils nous font voir des personnes qui progressent non seulement dans la technique, mais aussi dans plusieurs aspects de leur personnalité. Les professeurs qui s'engagent en ce sens prennent des responsabilités plus grandes envers les étudiants mais ils ouvrent aussi la porte à de bien meilleurs résultats en fin de ligne.

Certains se demandent si les exigences des disciplines techniques laissent de la place à la formation fondamentale. Nous répondons en disant que si on ne consacre pas de temps et d'énergie à la formation fondamentale, on ne peut former de bons techniciens. Ce qu'on investit dans la formation fondamentale est donc loin d'être perdu.

Communication de
Pierre BARBÈS
Louise LANGEVIN
Yvan PLANTE
Professeurs en éducation spécialisée
Cégep de Saint-Jérôme

LA FORMATION FONDAMENTALE EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Une volonté est en train de naître au Québec: celle de plonger au cœur de la spécificité de la pédagogie collégiale. Cela se fait en explorant et en cherchant à concrétiser, dans les pratiques, le concept de formation fondamentale. C'est un mouvement vaste, dont on commence à prendre conscience. Il est soustendu par un désir général de mettre en commun les visées, les expériences, les compétences.

Dans les techniques professionnelles, nous y participons de façon très claire. Une des intentions du regroupement du secteur professionnel avec le secteur général dans les cégeps a été de rendre accessible tout un contexte de culture générale. Nous considérons ce fait comme une acquisition.

Aujourd'hui, avec l'idée de formation fondamentale, notre propos s'approfondit. Pour nous, la formation fondamentale est radicalement **autre chose** que la culture générale. Cette idée dépasse le concept de culture générale en ceci: la culture

générale met en contact avec les idées des grands penseurs de toutes les époques, de la Grèce antique au XXe siècle et avec notre fonds culturel commun; de son côté, la formation fondamentale permet d'effectuer une radiographie de la pédagogie collégiale pour déceler «ce que nous faisons aux élèves». Cette visée dépasse de beaucoup les **contenus.** Elle s'intéresse à la structure même des situations pédagogiques et cherche à en voir et vouloir les impacts. C'est **autre chose** que la culture générale.

Le propos de l'atelier est par conséquent d'illustrer cette **autre chose** qui est pour nous un **essentiel**. Nous retenons ici la définition de la formation fondamentale proposée par le Conseil supérieur de l'éducation:

«L'ensemble des apprentissages essentiels dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités,dans les attitudes et le champ des valeurs à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société.»[1]

Nous proposons donc un questionnement dans le sens suivant:

Quels sont les apprentissages essentiels auxquels nous nous référons? De quelle manière ces apprentissages s'intègrent-ils dans l'apprentissage des contenus propres à la technique?

De quelle manière un département peut-il implanter l'idée de formation fondamentale?

Quelles différences peut-on observer dans cette implantation entre un petit et jeune département et un gros et "vieux" département?

Quelles recherches interdisciplinaires existe-t-il déjà dans ce sens?

Les objectifs de formation (Pierre Barbès)

En quoi un programme comme techniques d'éducation spécialisée peut-il être considéré comme donnant une formation fondamentale?

C'est ce que nous cherchons à illustrer ici. La définition de l'éducateur spécialisé telle que la conçoit le département permettra de situer les exemples apportés en regard de cette image de l'éducateur. Nous terminerons cette brève présentation par quelques questions et pistes de réflexion.

• Objectifs du programme d'éducation spécialisée

Le département d'éducation spécialisée du cégep de Saint-Jérôme forme des éducateurs spécialisés. Il définit l'éducateur spécialisé comme

un **accompagnateur:**

- qui intervient dans la vie quotidienne de personnes vivant ou susceptibles de vivre des problèmes d'adaptation;
- dont l'ACCOMPAGNEMENT se fait à travers une relation significative et par l'organisation, l'animation et l'utilisation d'activités dans un milieu naturel ou spécialisé;
- dont l'intervention favorise l'ACTUALISATION des potentialités de la personne vers l'autonomie et l'interdépendance, et la prise en charge de son ADAPTATION personnelle et sociale;
- l'éducateur spécialisé travaille en équipe et est l'intermédiaire entre la personne assistée et les personnes de son milieu. Il s'intéresse à la prévention, l'éducation et la rééducation.

• Pratiques de formation fondamentale

Nous considérons la formation fondamentale comme la **fibre** même de la formation professionnelle, et particulièrement en éducation spécialisée. Deux des accents de cette formation sont exprimés par les mots ADAPTATION et ACTUALISATION. Ces mots recouvrent plusieurs habiletés fondamentales autant pour un être humain que pour un éducateur spécialisé.

Voyons quelques exemples, nullement exhaustifs, donnés à titre d'illustration. Une systématisation des objectifs de formation fondamentale inhérents aux apprentissages et aux pédagogies s'amorce présentement au département.

• L'observation

Dans le cours l'Observation et ses techniques, on amène l'élève à rédiger des faits observés dans la vie courante, par exemple, des interactions entre deux personnes. Il doit apprendre à rapporter les faits de la façon la plus objective possible, en les distinguant de ses opinions et émotions.

Apprentissages fondamentaux:

• rédiger d'une manière correcte: au point de vue de l'expression écrite de la langue; au point de vue de la structure de la rédaction du fait;

• objectiver une réalité, en distinguant ce qui est de soi (comme observateur) et ce qui est de la réalité extérieure;

• préparer à une écoute empathique.

• La communication

De nombreuses situations d'échanges verbaux en équipe amènent l'élève à exprimer ses opinions et ses sentiments. Par exemple: «L'échange commence avec le partage de ce que tu penses de...» «Tu dis maintenant comment tu te sens face à...» Cela se fait en dyades, en triades et en équipes plus nombreuses.

L'utilisation du journal de bord sous plusieurs formes permet la communication écrite: la fiche de cheminement, la réflexion personnelle, le retour sur le cours, etc.

• favorisent la pratique de l'écrit;

• développent la capacité de se faire une idée personnelle sur...

(1) Conseil supérieur de l'éducation, La formation fondamentale et la qualité de l'éducation, rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, p. 7.

• développent les capacités d'analyse d'une situation vécue en classe, par exemple par l'identification des apprentissages réalisés ou des éléments qui ont plu ou déplu, etc.

• **Le travail en équipe**

Un apprentissage systématique du travail en équipes de tâches se fait par exemple en première année, à travers l'organisation d'une journée d'animation où chaque équipe de cinq ou six personnes présente et anime une activité pour un groupe de 60 collègues. Les apprentissages essentiels présents dans cette situation sont les suivants:

• apprendre à partager et utiliser ses ressources personnelles dans la ligne d'un objectif commun;
• savoir se coordonner avec d'autres de manière efficace;
• animer une équipe de travail;
• rédiger un rapport de réunion;
• analyser et synthétiser les points de vue variés à l'intérieur d'une équipe.

Autres situations d'apprentissage du travail en équipe: les rencontres régulières de supervisions en groupe lors des stages. Ces rencontres comportent des échanges axés sur l'expérience vécue en stage. Chacun à tour de rôle expose une situation d'intervention réussie ou non, en en présentant les composantes, les personnes concernées, le déroulement, les émotions vécues par soi-même ou d'autres. Ces supervisions en groupe apprennent à l'élève à:

• prendre sa place dans un groupe;
• s'exprimer de manière à être compris;
• écouter sans interrompre et en demeurant mentalement et émotivement présent à l'autre et au groupe;
• reformuler et résumer opinions et sentiments;
• objectiver une situation et suggérer des voies de solution, s'il y a lieu.

• **L'analyse et la synthèse**

Dans les stages (900 périodes de stages sur deux ans), l'élève effectue des analyses d'observation d'intervention et des réflexions.

Ces analyses comprennent l'examen des besoins de la personne assistée et des émotions présentes, et l'établissement de liens avec un modèle théorique de la personnalité; l'identification de l'intervention et son analyse; une critique de l'intervention et ses alternatives.

De leur côté, les réflexions personnelles permettent l'examen des pensées et émotions de l'intervenant, de ses motivations.

Les analyses commencent au début des stages par la rédaction hebdomadaire d'observations. Puis on introduit peu à peu les éléments de l'analyse.

Au moment de l'étude de cas, chacun fait des synthèses d'observations qui permettent de formuler un objectif et une stratégie d'intervention à court, moyen ou long terme.

Ces quelques exemples illustrent la présence continuelle d'activités d'analyse et de synthèse, autant dans les stages que dans les cours, à partir de matériel objectif et des expériences vécues.

Nous cherchons à former des accompagnateurs conscients des composantes et des dimensions de l'intervention, capables de choisir leurs buts, leurs valeurs et leurs méthodes d'action et capables de les évaluer.

Apprentissages de formation fondamentale:

• être conscients des éléments variés présents à l'intérieur d'une même situation;
• analyser en détail le contenu d'une observation écrite (par soi-même ou par un autre);
• synthétiser un ensemble de données d'observation;
• élaborer un plan d'action, le mettre en action, l'évaluer;
• décrire sa démarche, la comparer, l'évaluer et se questionner.

• **La responsabilité**

On a parlé des stages répartis sur trois sessions. Le contact avec les personnes handicapées ou mésadaptées amène l'élève à être responsable tout d'abord de sa **relation** avec une personne qui présente des besoins particuliers, qui demande habituellement une attention très personnalisée. Ce contact régulier le rend progressivement responsable du **plan d'intervention** auprès d'une personne ou d'un groupe de personnes. On va, par exemple, demander au stagiaire de coanimer l'activité «sortie au restaurant», en accompagnant deux personnes mentalement handicapées; il développera dans cette situation sa capacité d'être attentif aux besoins et désirs de ces personnes, de prévoir des défis à la mesure de leurs possibilités.

Un retour sur l'activité avec son accompagnateur de stage lui permet:

• d'examiner les points forts et les points faibles de son intervention;
• de voir ce qui dépendait de lui dans la réponse aux demandes des personnes assistées et ce qui dépendait de la situation, etc.

Les stages tels que réalisés sont une école de responsabilité.

• **Quelques commentaires**

• **La moitié du programme!**

On aura remarqué que les exemples apportés font référence uniquement aux situations propres à l'éducation spécialisée.

Ceci illustre tout d'abord clairement que la pédagogie utilisée dans des buts de formation strictement professionnelle comporte dans sa fibre même des objectifs de formation fondamentale clairement identifiables et susceptibles de choix.

Par ailleurs, cette situation illustre aussi le fait que le département agit **seul** de son côté alors qu'il n'est pas seul! Les cours donnés par le département constituent un peu plus de la moitié des cours suivis par les élèves. Et l'autre moitié? Les cours généraux et les cours de service visent aussi les mêmes objectifs de formation fondamentale. En arriver à une **approche-programme** où l'enseignement fondamental de l'ordre collégial constitue une **visée commune** à tous les intervenants auprès des futurs éducateurs: voilà un objectif choisi et amorcé - ma collègue Louise Langevin explique comment - et pour lequel un long travail nous attend.

• Le «supermarché»!

L'organisation «supermarché» des choix de cours et des horaires au cégep laisse-t-elle place à l'établissement de **relations interpersonnelles significatives et durables** entre les élèves et les professeurs, et entre les élèves? Et pourquoi devrait-elle le faire?

Il m'apparaît que l'établissement de relations interpersonnelles appropriées aux caractéristiques et aux besoins des élèves de cet ordre d'enseignement est une condition essentielle à une formation fondamentale solide. Tout apprentissage, surtout l'apprentissage d'habiletés fondamentales pour **un développement personnel continu et pour une intégration dynamique dans la société**, ne peut se faire qu'à travers une relation confiante et significative. Et le système «supermarché» ne favorise pas ces relations.

Est-on prêt à envisager des mesures organisationnelles et des mesures de perfectionnement du personnel qui auront comme objectif de valoriser l'établissement de relations interpersonnelles entre toutes les personnes engagées dans la relation pédagogique?

• Le perfectionnement, la recherche et la concertation

Dans ma recherche «Niveau conceptuel et apprentissage» publiée en 1983, je demandais si l'on doit viser à accroître la capacité d'intégrer des informations variées et la capacité de nuancer (habiletés qui définissent un niveau conceptuel élevé).

Cette question suggère un objectif de formation fondamentale explicite. La réponse à cette question aussi est claire. On doit le faire. Comment? Certainement en poursuivant et en appliquant des recherches comme celles du groupe «Démarches» sur la pensée formelle. Aussi, en rendant explicite la poursuite d'objectifs de formation fondamentale, en l'articulant dans des politiques d'encadrement et d'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage, en acceptant d'investir du temps dans la mise sur pied d'équipes de programmes de formation.

N'est-il pas temps d'investir autant d'énergie à mettre sur pied des mesures d'aide aux professeurs en difficulté d'apprentissage pédagogique, qu'on en met actuellement sur l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage?

De quelle manière s'engager dans ce sens? Quels sont les chefs de file capables d'entraîner et de mobiliser les énergies d'un département et d'un milieu?

La nécessité de la concertation est présentement ressentie et exprimée. On aura maintenant à **compter sur le temps**, car cette tâche est à l'image de la formation fondamentale elle-même qui ne se réalise que progressivement, de façon continue.

• L'encadrement au département d'Éducation spécialisée

• Accompagnement et encadrement

Après avoir choisi l'accompagnement comme cœur de la définition de l'éducateur spécialisé à former, le département a aussi choisi, en juin 1987, de mettre l'accent sur l'accompagnement des élèves entrant en première année de leur formation d'éducateur.

On a utilisé le terme d'**encadrement** pour désigner les actions d'accompagnement dans l'apprentissage.

• Première tentative: sous-groupes

Dès le début de la session d'automne 1987, les élèves, regroupés par groupes de quinze, avaient une période de rencontre à leur horaire, le lundi après-midi, avec un professeur. On a pensé que ces rencontres permettraient à chacun d'exprimer comment il progressait dans ses apprentissages et son adaptation au collège, et d'aller chercher le support désiré auprès de ce «tuteur». La formule de support et de suivi par l'équipe des professeurs n'étant pas au point, le moment où elle était située n'étant pas favorable (après la période de «libération» du lundi après-midi), ces rencontres d'une heure se sont avérées insatisfaisantes pour les élèves et les professeurs et elles ont été abandonnées au début de novembre 1987.

Les professeurs ont toutefois continué à se réunir chaque semaine jusqu'en décembre, et ils ont mis au point des mesures pour la session d'hiver 1988.

• Réorientation

Après avoir expérimenté l'idée d'encadrement axé sur des rencontres de groupe, l'équipe de neuf professeurs a changé son fusil d'épaule pour mettre ses énergies sur **son propre encadrement.** Ainsi que le disait un professeur: «Ce ne sont pas les élèves qui ont besoin d'encadrement, ce sont les professeurs!»

Cet encadrement s'est fait par des rencontres hebdomadaires ou bimensuelles, selon les besoins. Les principales tâches que l'équipe s'est données ont été de deux ordres:

premièrement: collaborer, avec le responsable des stages, à préparer les élèves pour leur placement en stage pour sep-

tembre 1988;

deuxièmement: échanger sur les observations faites auprès des élèves et sur l'expérience d'enseignement des professeurs.

C'est cette deuxième tâche qui a mobilisé le plus d'énergie. Elle présentait deux aspects: un premier était orienté vers les professeurs eux-mêmes. Les rencontres ont permis à chacun de poser ses questions, d'exprimer ses inquiétudes devant l'évolution de tel ou telle élève, de recevoir des suggestions des autres. L'équipe a parfois adopté des mesures de soutien ou des attitudes communes face à des difficultés précises, par exemple, les problèmes reliées à l'autorité en classe.

Un deuxième aspects était orienté vers les élèves, dans un souci de dépistage des difficultés d'apprentissage et d'intégration. Le travail s'est fait lors de rencontres de l'équipe de professeurs de première année avec l'aide pédagogique individuel responsable des élèves d'éducation spécialisée. À la session d'automne 1987, nous en avons tenu trois, et quatre à la session d'hiver 1988. Lors de ces rencontres, on repassait en revue le dossier de chaque élève, ou selon le cas, de ceux qui, aux yeux des professeurs, demandaient une attention particulières ou des mesures d'aide spéciales.

• Résultats de la demarche

Par cette démarche d'encadrement, nous en arrivons à quelques constatations simples qui ont le mérite de n'être pas théoriques mais qui ont été vécues et expérimentées par les professeurs enseignant en première année.

Chacun s'est senti soutenu, tout au long de la session, par une équipe.

On a découvert l'importance de prendre du temps, de façon systématique, pour se concerter et échanger sur la relation avec les élèves et le groupe-classe. Cet échange en lui-même s'est révélé supportant autant pour le professeur que pour l'élève.

L'accent a été mis sur l'écoute et l'observation des besoins des élèves, tels qu'on pouvait les percevoir. Au lieu d'imposer une formule d'encadrement aux élèves (comme à la première session), on a cherché à s'encadrer soi-même pour mieux assister et accompagner les élèves, principalement ceux qui manifestent des besoins d'aide particuliers.

• Liens avec la formation fondamentale

Cette expérience d'encadrement des élèves dans un programme professionnel n'est qu'un début. Elle est porteuse de promesses d'avenir en ce qu'elle a permis à une dizaine de professeurs du département de ressentir le besoin d'une formule d'encadrement systématique pour eux-mêmes.

Elle permet de se donner des outils de dépistage des difficultés d'apprentissage, de regarder le processus d'apprentissage des élèves et d'envisager l'ajustement du processus pédagogique.

Par les références nombreuses des élèves à leurs cours de français ou de philosophie, de psychologie ou d'éducation physique, l'équipe a pu ressentir l'isolement dans lequel nous nous trouvons face aux professeurs des cours généraux ou de service. C'est pourquoi l'idée de programme est bienvenue.

Quant aux objectifs reliés au développement d'habiletés fondamentales: analyse, observation, synthèse, rédaction, etc, nous ressentons l'intérêt qu'il peut y avoir à connaître ce qui se fait de part et d'autre. Cette connaissance réciproque permettra de renforcer ce que chacun de son côté cherche à développer chez l'élève.

Conclusion

L'expérience d'encadrement de cette année a simplement servi à préparer des professeurs pour une étape ultérieure dans la tâche d'appui à l'apprentissage des élèves. Cette expérience nous a permis d'assumer notre responsabilité face aux difficultés d'apprentissage des élèves, au lieu de l'ignorer.

C'est une étape vers une plus grande concertation sur les activités d'apprentissage et les approches pédagogiques.

C'est modeste. Ce n'est qu'un début. Continuons... la formation fondamentale.

La formation fondamentale par l'approche-programme (Louise Langevin)

• Qu'est que l'approche-programme?

Il s'agit d'un néologisme que l'on ne trouve nulle part dans les textes officiels, une expression transmise par tradition orale de plus en plus utilisée pour parler des programmes de formation au collégial. En fait, le concept est né en réaction à une approche exclusivement disciplinaire et à la compartimentation des cours, des programmes et des départements dans les cégeps. L'approche-programme c'est aussi une manière d'orienter et de réaliser des opérations touchant les programmes de formation. Cela veut dire qu'opérationnaliser l'approche-programme, c'est faire l'analyse des comportements des étudiants d'un programme donné, évaluer le degré d'intégration des différents cheminements proposés par les professeurs des disciplines de ce programme, réexaminer s'il le faut la politique des cours complémentaires, relancer les étudiants sur le marché du travail, établir des passerelles entre les divers niveaux d'enseignement, et surtout, établir parmi tous les intervenants d'un programme une conscience claire des objectifs de formation. Voilà résumé un texte publié par la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps en avril 1988.

Devant une telle description de ce qu'est l'approche-programme, il est évident qu'un comité chargé d'établir une concertation entre les intervenants liés au programme de techniques d'éducation spécialisée (T.E.S.) s'avère un outil privilégié pour valoriser davantage la formation fondamentale. Dans le cas du programme de T.E.S., notons que les cours dispensés par le département ne comptent que pour la moitié de toute la formation qu'un étudiant reçoit durant ses trois années collégiales. Quelle importance ont représentée ces cours aux yeux de ceux qui avaient choisi T.E.S. jusqu'ici?

• Historique

En octobre 1987, le directeur des Services pédagogiques demande au service de Recherche et développement de mettre sur pied un comité «de concertation sur le programme de formation en T.E.S.».

• Composition du comité

- Le directeur du service de Recherche et développement du Cégep;
- un aide pédagogique individuel (A.P.I.);
- trois professeurs du département de T.E.S;
- un professeur représentant chacun des départements suivants: psychologie, éducation physique, philosophie, français, sciences sociales.

• Mandat du comité

- Définir, pour le Collège, les objectifs de formation du programme de T.E.S. dans leurs dimensions de formation fondamentale et de formation professionnelle spécifique;
- Définir un modèle de concertation des diverses disciplines dans la réalisation des objectifs de formation du programme;
- Produire un rapport sur les travaux réalisés.

• Objets des échanges

Après avoir étudié le sens du mandat officiel confié au comité, les membres ont convenu de discuter des points suivants:

- les objectifs pédagogiques des divers cours du programme de T.E.S., en vue de préciser les dimensions touchant la formation fondamentale et la formation plus spécifique;
- la perception que les professeurs de T.E.S. et des autres départements ont des étudiants de T.E.S., en vue de dresser un portrait-type de cet étudiant;
- les objectifs de la formation en T.E.S. en vue de délimiter la formation fondamentale, les acquis professionnels essentiels et spécialisés;
- les moyens à utiliser pour mieux encadrer les étudiants en vue de se centrer davantage sur la formation fondamentale d'une manière concertée;
- un modèle d'une approche pédagogique centrée sur le programme.

• Activités réalisées par le comité

Au cours des six rencontres entre les membres du comité, les points suivants ont été examinés:

- les objectifs pédagogiques des cours autres que ceux de T.E.S.;
- la perception que chacun des membres avait des étudiants de T.E.S.;
- le portrait-type de l'étudiant de T.E.S.;
- les objectifs de la formation en T.E.S.

Le comité n'a pas eu le temps de discuter des moyens à mettre en oeuvre pour une véritable concertation, ni d'élaborer un modèle d'une approche-programme. Cependant un bilan positif s'impose.

• Bilan et perspectives d'avenir

Depuis les 18 dernières années, jamais les professeurs de différentes disciplines n'avaient officiellement échangé sur la formation et sur les étudiants d'un même programme. Bien sûr il y avait eu quelques tentatives sans suite, et des rencontres informelles dans des bureaux ou en dehors du Collège, mais jamais un mandat officiel de concertation n'avait été donné. C'est donc un signe d'évolution que d'avoir réussi à asseoir autour d'une même table des gens qui ne se connaissaient pas beaucoup ou très mal.

Les échanges entre collègues auront servi aux professeurs de T.E.S. de plusieurs façons: d'abord, ces échanges les auront convaincus, si ce n'était déjà fait, de l'importance à accorder à la formation fondamentale à travers les cours de la concentration. Le département est maintenant prêt à intégrer formellement des activités de type «formation fondamentale» dans les différents cours et à encadrer davantage les étudiants sur ces apprentissages. Ensuite, les échanges auront permis l'émergence d'attitudes coopérantes entre les professeurs des différentes disciplines et une certaine complicité issue de la prise de conscience de problèmes communs et d'objectifs communs. Enfin, le département de T.E.S. a réalisé que c'est à lui de faire les démarches pour qu'un système de concertation soit mis en place et pour que les étudiants de la concentration tiennent davantage compte des «autres» cours.

Nous recommandons que le comité «programme» devienne un comité permanent auquel siégeront des représentants de chaque département afin de s'entendre sur les efforts à faire pour atteindre les objectifs de la formation fondamentale. Par ailleurs, au département de T.E.S., nous allons privilégier un des objectifs de la formation fondamentale afin d'expérimenter des moyens spécifiques et d'en évaluer les effets; cet objectif pourrait peut être être le français écrit. L'année 1988-1989 sera consacrée en bonne partie à l'élaboration et à la mise en

commun des moyens pédagogiques utilisés par les professeurs du département.

En conclusion, on peut affirmer que, même si un «modèle» de concertation n'a pas été précisé tel que le mandat le proposait, un grand pas a été fait dans le sens d'une prise de conscience et d'une ouverture à la dimension de la formation fondamentale et aux besoins des étudiants. Il ne reste plus maintenant à l'administration qu'à favoriser et encourager d'une manière tangible toute initiative qui serait liée à cette nouvelle volonté de concertation de tous les intervenants du programme.

Le point de vue d'un coordonnateur de département (Yvan Plante)

L'implantation de la formation fondamentale présente aux départements et aux collèges un défi d'organisation et de gestion.

Voici quatre questions qui s'imposent, suite à notre expérience d'implantation de la formation fondamentale au cours de l'année 1987-1988:

- Le développement de la formation fondamentale au collégial n'a-t-il pas avantage à être associé à l'approche-programme?

- Les professeurs associés à un programme n'ont-ils pas avantage à se donner une vision commune et cohérente du programme, qui intègre leurs valeurs et leur vision de l'avenir?

- Comment faire en sorte de s'entendre sur des orientations communes et des objectifs communs avec la direction du collège et les services du collège?

- Comment développer les habiletés de travail en équipe et la motivation de travail en équipe chez les professeurs?

On trouvera des réponses à ces questions dans le texte qui suit.

• Orientations du département d'Éducation spécialisée du cégep de Saint-Jérôme (1988-1991)

La proposition de la direction du Collège de poursuivre une orientation pédagogique bien identifiée durant les trois prochaines années nous offre l'occasion d'arrimer les orientations et objectifs de notre département aux orientations du Collège. Ainsi chacun pourra tirer dans la même direction, la direction étant identifiée.

À l'heure où le réseau collégial semble vouloir définir les acquisitions spécifiquement collégiales, l'orientation proposée par la direction nous semble tout à fait opportune.

Voici comment le département d'Éducation spécialisée compte contribuer à la réalisation de l'orientation proposée au cours des trois prochaines années.

• Une vision commune de l'avenir

Le département d'Éducation spécialisée travaille à réaliser une **École professionnelle d'éducateurs spécialisés** au cégep de Saint-Jérôme.

L'équipe de professeurs considère l'école professionnelle comme un lieu d'excellence ouvert sur la société, offrant à la fois une formation fondamentale de qualité et une formation professionnelle en collaboration avec les organismes communautaires.

Le niveau d'excellence que nous visons ne peut s'atteindre qu'en adoptant résolument une approche pédagogique englobant l'ensemble du programme d'éducation spécialisée. C'est donc une révolution pédagogique que nous appelons: une transformation des attitudes isolationnistes des services et des départements qui sont associés au programme d'éducation spécialisée.

• L'approche-programme

L'École professionnelle d'éducation spécialisée du cégep de Saint-Jérôme est le lieu de concertation de tous les intervenants auprès de l'étudiant en éducation spécialisée. L'école, c'est le lieu de rassemblement et non pas un lieu de repli.

La première concertation entre les intervenants porte sur les objectifs pédagogiques. L'identification des «acquis essentiels» consiste, pour nous, à formuler clairement les objectifs pédagogiques de chaque cours et à évaluer leur pertinence. Mais nous devons aussi nous assurer d'une cohérence d'ensemble, d'une cohérence de programme. Qui est responsable de cette cohérence? Dans un collège structuré autour de la notion de cours, chacun n'est responsable que de son contenu et personne n'assume une vision d'ensemble.

À titre d'exemple des défaillances sur ce plan, regardons la question de la maîtrise de la langue maternelle.

Il nous apparaît inacceptable de décerner un diplôme d'études collégiales à une personne qui ne maîtrise pas sa langue maternelle. On sait que les universités doivent imposer des examens d'entrée en français, parce que trop d'étudiants ne maîtrisent pas l'écriture de leur langue maternelle. Sur ce plan, comme sur bien d'autres, la cohérence n'est pas encore réalité.

L'approche-programme permet d'assurer une cohérence à l'ensemble des cours dispensés aux étudiants et d'assumer la responsabilité de la qualité de l'ensemble de sa formation.

Nous demandons que le Collège crée le comité de programme d'éducation spécialisée dès l'automne 1988 afin qu'un lieu de cohérence et de concertation existe entre les départements responsables du programme d'éducation spécialisée.

• L'aide à l'apprentissage

Le programme est le lieu d'appartenance de l'étudiant qui s'identifie au programme bien plus qu'au cégep. C'est un fait observé depuis vingt ans. L'École professionnelle d'éducateurs spécialisés est un lieu de ralliement pour les étudiants parce qu'elle leur offre une forte motivation à l'étude.

Si l'on veut aider les étudiants dans leur apprentissage et réduire les taux d'échecs et d'abandons, nous croyons qu'il faut confier la responsabilité de l'aide à l'apprentissage à la structure «programme». Le département d'Éducation spécialisée a débuté une recherche-action sur l'encadrement comme moyen d'aide à l'apprentissage en première année du programme, au cours de l'année 1987-1988; il publiera, en juin 1988, le détail de cette recherche et des actions menées. Selon les premières observations, il semble que l'intervention ait fait chuter les taux d'échecs et d'abandons de façon notable en première année.

Au cours des trois prochaines années, nous voulons poursuivre cette recherche-action en l'étendant aux trois niveaux de formation.

Nous souhaitons que les départements participant au programme se joignent à nous pour généraliser l'aide à l'apprentissage à l'ensemble du programme. On pourrait ainsi appliquer ensemble les moyens proposés sur la base d'un modèle de suivi des étudiants et de dépistage des difficultés.

• La formation fondamentale

Le département d'Éducation spécialisée tient à ce que les étudiants acquièrent une solide formation fondamentale au cégep de Saint-Jérôme.

Au colloque des vingt ans des cégeps à Sainte-Foy, trois professeurs du département présentent un atelier sur la formation fondamentale. Et la participation de sept professeurs du département à ce colloque est pour nous l'occasion de confronter nos idées à celles de nos collègues du réseau collégial.

Au cours des trois prochaines années, nous souhaitons publier un livre sur l'enseignement professionnel et la formation fondamentale.

Nous croyons que durant sa formation collégiale en éducation spécialisée, l'étudiant reçoit une formation fondamentale lui permettant d'accéder à l'université comme ses collègues du secteur général.

Par ailleurs, il nous semble évident que les objectifs de la formation fondamentale demeurent omniprésents à travers la poursuite des objectifs de la formation professionnelle qui prépare les étudiants au marché du travail.

• Concertation avec les employeurs

Une meilleure définition des acquis dans la formation professionnelle ne peut se faire sans une concertation active avec les employeurs.

Au cours de la prochaine année, nous désirons étudier l'opportunité de mettre sur pied des modules coopératifs en troisième année de la formation. Les employeurs souhaitent déterminer avec nous des objectifs pédagogiques et participer plus activement à la formation pratique. Le module coopératif serait un lieu de concertation des employeurs, des professeurs et des étudiants du programme.

Cette nouvelle orientation aurait comme avantage de rapprocher le Cégep du marché du travail et de favoriser le placement de nos étudiants.

Le département et le Collège auraient aussi avantage à mieux structurer leur collaboration avec le Conseil régional de la santé et des services sociaux. C'est un objectif que nous vous proposons.

• Intégration sociale des personnes handicapées

Depuis quinze ans, la société québécoise fait un effort important pour intégrer à la vie sociale les personnes handicapées. Or, le cégep comme «entreprise» n'a pas encore fait un effort significatif pour affirmer et appuyer l'objectif de l'intégration sociale des personnes handicapées.

Nous sommes cependant le Cégep québécois le plus important dans le secteur des techniques humaines associées à la formation d'aidants des personnes handicapées. Nous avons un rôle de leader de la collectivité régionale en matière sociale.

C'est pourquoi nous demandons au Collège de partager l'objectif de l'intégration sociale des personnes handicapées en s'engageant dans des actions concrètes. Le département d'Éducation spécialisée propose qu'à titre d'employeur et de maison de formation, le Collège accueille des personnes handicapées. C'est une question de cohérence et de congruence.

Nous vous assurons de notre collaboration dans l'implantation de cet objectif.

Conclusion

Notre participation à l'élaboration des orientations 1988-1991 du Collège nous permet d'échanger sur des orientations communes. Le département d'Éducation spécialisée travaille très fort à clarifier son avenir et à proposer des projets réalistes. Il souhaite que la direction du Collège se penche sur ses orientations et qu'ensemble nous tracions une direction pour les prochaines années.

Ainsi, cette concertation pourra devenir une autre étape dans le développement de notre collège et permettra d'utiliser au maximum le potentiel de ressources humaines disponibles.

Chapitre IX
Les démarches des collèges

IX — Les démarches des collèges

Communication de
Michèle LÉPINE
Adjointe à la coordination de l'enseignement régulier
Collège Marie-Victorin

L'EXPÉRIENCE DE FORMATION FONDAMENTALE AU COLLÈGE MARIE-VICTORIN

La démarche entreprise cette année a pris l'allure d'un projet de formation, pour l'ensemble des professeurs du secteur régulier, sur la formation fondamentale. Elle s'inscrit dans une orientation plus ambitieuse qui vise la définition d'un projet pédagogique au collège Marie-Victorin et qui nous engage dans une entreprise étalée sur plusieurs années.

Avant de préciser les objectifs d'un tel projet ainsi que l'articulation des moyens mis en oeuvre pour parvenir à sa réalisation, il serait bon de remonter aux sources et d'en retracer la genèse. En effet, on ne saurait tenter d'embarquer tout le personnel enseignant à bord d'une galère aussi aventureuse, de les engager en somme dans un processus qui suppose un changement de mentalité, sans s'appuyer sur un substrat favorable. Revoyons donc la séquence des activités pédagogiques qui, depuis l'automne de 1986 et même avant, ont servi d'assises à l'expérience actuelle.

Deux organismes pédagogiques ont joué un rôle déterminant dans ce dossier. Le **comité des chefs** collabore avec le coordonnateur de l'enseignement régulier. Il se compose de tous les chefs de département, du coordonnateur de l'enseignement régulier, de son adjointe, du conseiller à l'aide pédagogique individuelle et de l'animateur pédagogique. Le comité avait, par le passé, organisé des ateliers de sensibilisation sur la formation fondamentale. Il avait, par ce biais, rejoint une quarantaine de professeurs. Il a, par la suite, poursuivi ce travail auprès des départements de mathématiques et de philosophie et du conseil pédagogique qui en avaient fait la demande. Le **conseil pédagogique** constitué de sept membres, les uns nommés par la direction des Services pédagogiques, les autres par l'Association des professeurs, agit comme comité consultatif pour toute question d'ordre pédagogique auprès du directeur des Services pédagogiques. Le conseil pédagogique de 1986-1987 a pris à sa charge l'organisation des traditionnelles journées pédagogiques de novembre 1986. Il entendait ainsi s'impliquer plus directement dans la vie pédagogique en insufflant à ces journées de réflexion une orientation particulière.

Cette orientation n'était pas sans lien avec les constats du rapport Grégoire. Aussi favorisait elle une série d'activités inusitées (à commencer par le *Théâtre Forum* qui allait faire école). Grâce au département et à l'effet de surprise, elles amèneraient les professeurs à sortir de leur solitude. Elles leur permettraient de communiquer avec leurs collègues sur un mode nouveau et différent et de trouver peut-être une source renouvelée de motivation. À l'issue de ces journées de novembre, le conseil pédagogique tenait deux pistes susceptibles de le guider dans la suite des activités. Les professeurs, pour la plupart, avaient hautement apprécié cet échange avec leurs collègues sur un mode complètement différent, plus personnalisé. De plus, ils avaient manifesté très clairement le besoin de se donner un projet pédagogique au collège Marie-Victorin.

Le conseil pédagogique s'était engagé à donner une suite à ces journées. Après avoir analysé les commentaires écrits recueillis à la fin de ces journées, après s'être penché sur le concept de formation fondamentale et son actualisation dans certains projets américains décrits dans le dossier de Jacques Laliberté (C.A.D.R.E. 1984), le conseil pédagogique en est venu à préconiser une réflexion institutionnelle sur le sujet, une réflexion qui puisse engendrer, à plus ou moins long terme, un projet pédagogique au collège Marie-Victorin. Pour mener à bien une telle entreprise, le conseil pédagogique considérait le comité des chefs comme l'organisme le mieux placé à cause de ses ramifications dans le milieu. C'est pourquoi, avant la fin de son mandat en mai 1987, le conseil pédagogique a fait parvenir une recommandation au directeur des Services pédagogiques dans laquelle il soulignait l'importance d'amorcer une réflexion sur la formation fondamentale en 1987-1988 et de confier ce mandat au comité des chefs. Enfin, avant de terminer son mandat, le conseil pédagogique avait suscité une amorce de réflexion sur ce thème en soumettant un questionnaire aux professeurs. Les réponses et commentaires dûment répertoriés constitueraient une banque de données de base pour le travail de l'année suivante.

Les questions:

- Quelle est votre préoccupation pédagogique fondamentale à la fin de cette année?

- Qu'est-ce que vous enseignez qui est à ce point important que les élèves ne sauraient éviter de prendre un cours dans votre département?

- Croyez-vous que la formation fondamentale aille à l'encontre de la notion de spécialisation?

- Que devrait être, selon vous, et même si vous jugez cela irréalisable, la ligne de fond d'un projet pédagogique qui voudrait donner à l'enseignement dispensé au collège une couleur spécifique?

Le comité des chefs a pris immédiatement la relève lors de ces journées de réflexion de la fin de mai 1987. On jaugea alors la corrélation entre la formation fondamentale et l'instauration d'une certaine cohérence dans les pratiques éducatives. On se demanda si l'on pouvait arriver, au collège Marie-Victorin, à définir un projet éducatif qui déterminerait le type de formation fondamentale que recevraient nos élèves, peu importe leur concentration ou leur spécialisation.

Le comité des chefs croyait finalement que l'on pourrait atteindre cet objectif à condition de préciser les niveaux d'intervention, les points de discussion, le degré de concertation nécessaire et de réussir à embarquer tous les professeurs. Il savait pertinemment qu'il faudrait se donner du temps et que les écueils seraient nombreux. Il faudrait surtout éviter d'engager

le milieu dans une réflexion théorique désincarnée qui aurait peu d'assise et d'emprise sur la réalité.

Le plan de travail du comité des chefs a donc placé en tête de ses priorités, pour l'année 1987-1988, de permettre à l'ensemble des professeurs du secteur régulier de réfléchir de concert sur le thème de la formation fondamentale. Pour ce faire, il organiserait des rencontres de formation sur ce thème tout au cours de l'année. On devait s'assurer que cette réflexion ait prise sur la réalité, c'est pourquoi on prévoyait qu'elle serait sans cesse ponctuée d'applications concrètes susceptibles d'alimenter, entre autres, le travail départemental.

Maintenant que nous en avons terminé avec les prémisses, plongeons dans le vif de l'expérience, à travers les cinq rencontres de formation qui ont jalonné la vie pédagogique de cette année.

Un objectif sous-tendait l'ensemble de la démarche. En se demandant quel type d'élèves on veut former au collège Marie-Victorin, il s'agissait de créer un consensus autour de quelques objectifs retenus comme étant des objectifs de formation fondamentale, explicitement poursuivis par tous les intervenants et d'assurer ainsi une cohérence des pratiques éducatives.

Cette démarche institutionnelle regroupe prioritairement les professeurs, mais elle se propose d'intégrer progressivement d'autres instances du Collège. Elle vise à déceler les consensus partiels déjà présents dans le milieu et à en créer d'autres à la suite d'une véritable appropriation. Elle tend vers des actions à poser graduellement. Bien qu'elle se poursuive au-delà de la présente année, elle devrait déjà permettre de cerner des gestes à poser pour l'année 1988-1989.

Un plan de cours présenté aux professeurs lors de la première rencontre illustrait l'essentiel de cette entreprise de formation appuyée sur une série de cinq rencontres, tenues les mardis de 15h à 17h30. Ces rencontres comportaient trois volets. Un volet théorique regroupait d'abord l'ensemble des participants: professeurs, professionnels non enseignants et membres de la direction. Il était suivi d'une phase d'application pour laquelle les participants se retrouvaient en département ou selon les jeux du hasard. La rencontre se terminait dans le silence d'un court travail personnel à remettre immédiatement. Il se présentait souvent sous forme de questions dont les réponses pouvaient servir d'appui à la rencontre suivante. Une convocation émise par le coordonnateur de l'enseignement régulier et un ordre du jour précédaient chacune de ces rencontres.

Un comité ad hoc mandaté par le comité des chefs a préparé et animé ces rencontres de formation. Il a effectué un retour sur chacune en compagnie de tous les membres du comité des chefs. Cela lui a permis de prendre le pouls des participants, de vérifier l'impact de l'opération et de faire les ajustements de parcours. La participation et l'appui du coordonnateur de l'enseignement régulier ont suscité la participation massive des professeurs aux sessions de formation sur le thème de la formation fondamentale.

Examinons en bref l'articulation de chacune des cinq sessions.

Le **mardi 15 septembre** a donné lieu à la présentation du plan de travail appuyé sur un historique de la formation fondamentale au collège Marie-Victorin.

Le coordonnateur a ensuite procédé à une distinction théorique entre les objectifs d'apprentissage et les objectifs d'enseignement, un outil devant servir d'appui à la réflexion sur la formation fondamentale.

Un bilan effectué à la suite de cette rencontre inaugurale a permis de constater un malaise. Beaucoup n'arrivaient pas à comprendre le sens de la démarche, à saisir le lien avec la formation fondamentale. De plus, la distinction entre les deux types d'objectifs est demeurée fort imprécise.

Le **mardi 6 octobre** a permis un retour théorique sur la distinction entre objectifs d'apprentissage et objectifs d'enseignement ainsi que sur son insertion dans la démarche.

Les participants, regroupés au hasard, ont dû ensuite appliquer cette distinction en travaillant sur une liste de 75 énoncés d'objectifs tirés des plans de cours de l'automne 1987.

Un petit travail personnel de clôture leur demandait d'énoncer cinq objectifs de formation fondamentale qui devraient être poursuivis par l'ensemble des professeurs.

Enfin, chaque département quittait cette réunion muni d'un mandat bien précis. Il fallait relever tous les objectifs d'enseignement et tous les objectifs d'apprentissage contenus dans les plans de cours produits par les professeurs du département pour l'automne 1987. Ce travail devait être remis à la fin d'octobre en vue de la rencontre suivante.

Cette fois, le bilan s'est avéré positif. Les participants ont saisi le sens général de la démarche, de même que la pertinence de la distinction entre les objectifs. Ils ont été intéressés et amusés par l'exercice d'application.

La journée pédagogique du **jeudi 5 novembre** s'est ouverte sur une conférence de Jacques Laliberté intitulée *La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège* (conférence donnée à l'Association québécoise de pédagogie collégiale (A.Q.P.C.) en 1987).

Cet exposé, suivi d'un échange, a permis de découvrir la force de l'idée de formation fondamentale comme moyen d'améliorer notre système éducatif et de se donner une idée plus claire de ce que pourrait être un projet éducatif au Collège.

Lui a succédé un travail départemental au cours duquel il s'agissait de privilégier trois objectifs de formation fondamentale à partir de la liste des objectifs énoncés individuellement par les membres du département dans le travail personnel du 6 octobre précédent.

Une plénière a finalement réuni tous les participants afin de les amener à prendre connaissance des trois objectifs jugés prioritaires par chaque département.

Lors de la plénière, un objectif semblait se dégager: **valoriser et améliorer la compétence linguistique de l'élève**.

Cette plénière a révélé une progression vers un consensus pédagogique. Les participants en sont repartis avec un

sentiment de satisfaction. Et les chefs de département ont eu l'occasion d'exercer leur rôle publiquement.

Suite à une proposition du coordonnateur de l'enseignement régulier, la rencontre du **mardi 26 janvier** a porté sur la valorisation et l'amélioration de la qualité du français.

Elle a débuté par une présentation sur acétate de cette orientation qui s'inscrivait dans la trajectoire entreprise depuis l'automne. En guise de commentaire, la musique de Satie; en guise de conclusion, la chanson de Duteil sur la langue française.

Les participants qui venaient de recevoir la somme des propositions départementales du 4 novembre furent ensuite invités à un travail en groupes formés au hasard.

Trois questions soustendaient leur réflexion:

- Qu'est-ce que la direction du Collège devrait faire pour améliorer le français?

- En tant que professeur, qu'est-ce que je voudrais que les autres professeurs qui enseignent aux même élèves fassent pour valoriser et améliorer le français?

- Et moi, que puis-je faire?

La séance se terminait par des recommandations individuelles qui venaient compléter les recommandations émises par chacun des groupes.

Le 11 février suivant, un consultant, engagé par le coordonnateur de l'enseignement régulier, a déposé un rapport-synthèse des recommandations pour la valorisation et l'amélioration du français au collège Marie-Victorin.

À partir de ces recommandations, chaque département devait adopter une proposition à mettre de l'avant en 1988-1989 et choisir une proposition à faire à la direction du Collège. Il s'agissait là d'une réflexion préparatoire aux journées pédagogiques de mars 1988.

L'orientation préconisée lors de la réunion du 26 janvier n'a pas su rallier tous les fidèles. Elle a satisfait ceux qui entrevoyaient enfin des perspectives de travail concret et d'applications éventuelles. Elle a dérouté ceux qui ont vu à une bifurcation trop hâtive dérogeant à la démarche entreprise depuis le début en ce qu'elle perdait de vue le grand ensemble de la formation fondamentale.

La réunion du **mardi 12 avril** devait nous permettre de faire le point sur la réflexion amorcée au cours de l'année et de déterminer les bases des actions prévues pour l'année suivante.

Une longue discussion a suivi la présentation des propositions départementales favorisant la valorisation et l'amélioration du français. Pour le moment, elle n'a débouché sur aucun projet concret puisque l'on attend une prise de position ferme de la part de la direction générale.

Malgré l'absence d'une caution officielle, une décision a émergé: l'année prochaine sera l'année du français au collège Marie-Victorin. Elle sera parrainée par le département de Français et tous les moyens seront mis en oeuvre pour valoriser la langue et l'améliorer.

Avec le recul de cette fin de mai, la décantation nous permet de mieux cerner la part de difficultés et de réussites d'un cheminement institutionnel encore mal assuré.

Au nombre des difficultés, mentionnons d'abord un malaise partagé par tous ceux qui ont perçu une déviation réductrice par rapport à l'objectif de départ. Ils craignent que la formation fondamentale ne se résume, au collège Marie-Victorin, à la valorisation et à l'amélioration du français. Ils se demandent comment on reprendra le fil avec une réflexion plus vaste. Pour certains, la démarche n'a pas vraiment débouché sur des moyens concrets; elle a plutôt abouti à des propositions départementales fort divergentes qui ne favorisent en rien l'atteinte de la cohérence souhaitée.

Toute cette vaste entreprise exige un changement de mentalité. Il s'agit donc d'un processus à long terme qui a déjà suscité des bouleversements en cours de route. Comme on ne sent pas encore une volonté et un appui de la direction, on se demande dans quelle mesure on pourra instaurer des moyens concrets pour assurer une cohérence dans la formation de nos élèves.

Au compte des réussites, nous pouvons souligner les effets bénéfiques d'une réflexion en collégialité.

Depuis longtemps, on n'avait pas réussi à réunir autant de professeurs pour discuter de formation. Pour la première fois depuis des temps immémoriaux, les discussions départementales se sont centrées sur des objectifs de formation. Les professionnels non enseignants et les membres de la direction ont participé à cette réflexion. Certains se sentent partie prenante de ce mouvement. L'ensemble des participants ont eu l'occasion de se sensibiliser et de se prononcer sur l'importance de valoriser et d'améliorer le français au collège.

Bien sûr, nous aurions dû parvenir à un consensus sur la valorisation et l'amélioration du français par d'autres voies sans doute plus simples et plus directes. Ce souci était déjà présent dans le milieu. Il était clairement exprimé dans la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*.

Bien sûr, nous aurions pu aller beaucoup plus loin dans l'élaboration des mesures concrètes à mettre en oeuvre pour l'année prochaine.

Bien sûr, nous aurions dû maintenir le gouvernail sur la définition d'un projet pédagogique basé sur une conception institutionnelle de la formation fondamentale.

Cependant, nous avons réussi à situer, pour une bonne partie des intervenants, l'amélioration de la compétence linguistique dans le cadre d'une formation fondamentale, comme un paramètre essentiel.

De plus, nous avons obtenu l'adhésion d'un bon nombre à la démarche, de coeur ou de raison. Ces participants se sont pris au jeu. Ils veulent savoir où cela va les mener. Ils entendent poursuivre la démarche, à condition de sentir un appui venu d'en haut.

L'avenir sera en partie tributaire de la manifestation de cet appui, de la façon dont nous parviendrons à recentrer la réflexion dans le giron de la formation fondamentale, tout en continuant à mettre de l'avant des moyens concrets pour valoriser et améliorer la compétence linguistique au collège Marie-Victorin et ce, dans un esprit de cohérence.

L'avenir est lourd, mais il est plein de défis et par là, intéressant.

Communication de
Louise DUFFY
Suzanne LAFRANCE
Professeures
Collège Jean de Brébeuf

LA FORMATION FONDAMENTALE AU COLLÈGE JEAN-DE-BRÉBEUF

Introduction

On parle de formation fondamentale depuis quelques années au collège Jean-de-Brébeuf et, en reprenant le sujet, on peut se trouver bien redondant. D'une part, le Collège la définit comme sa «mission spécifique» dans sa politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages; d'autre part, les professeurs ont le sentiment d'en retrouver les principes dans la plupart de leurs cours. Entre le discours officiel, perçu souvent comme théorique et abstrait, et les pratiques individuelles, dont la dimension fondamentale apparaît évidente, où se situe le point d'ancrage?

La formation fondamentale n'a de sens que par rapport à l'ensemble de la formation et tout cloisonnement (entre disciplines, entre services pédagogiques et services aux étudiants, entre développement intellectuel et développement affectif, etc.) ne peut que la contredire. Il nous est donc apparu important de reconnaître les principaux choix institutionnels que traduisent nos traditions, nos pratiques pédagogiques et nos démarches collectives, choix souvent implicites, mais qui définissent, malgré tout, un «curriculum institutionnel» où la préoccupation de la formation fondamentale est indéniable.

Se donnant comme mission la formation fondamentale de ses élèves, le Collège en a défini les objectifs suivants:

- Sur le plan **intellectuel**, on veut amener les élèves à acquérir ou développer:

. une maîtrise adéquate de la langue française pour leur permettre d'exprimer leur pensée d'une manière précise et rigoureuse;

. une méthode de travail efficace;

. la maîtrise des concepts de base des différentes disciplines étudiées de même que des démarches qui leur sont propres;

. l'habitude de l'analyse et de la synthèse;

. l'esprit créateur qui consiste à recomposer, à organiser, à rassembler, à réinventer;

. l'esprit critique qui leur permet de prendre une distance vis-à-vis de leurs propres opinions et d'arriver ainsi à prendre en considération les opinions d'autrui et à analyser avec lucidité les opinions reçues;

. la capacité de réfléchir sur l'homme et la société;

. la conscience des grands problèmes et défis à relever.

- Sur le plan **affectif**, on veut amener les élèves à développer:

. le sens de la responsabilité;

. l'autonomie personnelle;

. la conscience sociale;

. des attitudes et des habitudes favorisant une bonne condition physique.

Si cet énoncé d'objectifs institutionnels donne la priorité au développement intellectuel, la réflexion d'un certain nombre de professeurs sur leurs objectifs et leurs pratiques a fait ressortir l'importance qualitative des objectifs liés aux attitudes et valeurs (ou savoir-être) par rapport à ceux qu'on associe aux savoirs et aux savoir-faire.

La formation fondamentale passe par la relation maître-élève. De la qualité de celle-ci dépend l'acquisition de bon nombre d'objectifs. La taille du collège Jean-de-Brébeuf favorise sans doute cette relation en diminuant l'impersonnalité des rapports humains, mais des choix institutionnels ont été faits, des formules ont été implantées pour permettre aux professeurs de bien connaître leurs élèves et de répondre à des besoins particuliers.

Par ailleurs, l'éparpillement, le morcellement et l'isolement qu'on retrouve à divers niveaux dans l'enseignement collégial entravent la poursuite d'objectifs de formation fondamentale. Il faut donc rechercher des formules qui favorisent la continuité dans la formation, l'intégration et l'approfondissement des connaissances. C'est un des buts des cours complémentaires en séquence et des cours obligatoires jumelés. Et c'est aussi dans cette perspective qu'on a implanté, depuis quelques années, un certain nombre de programmes et de profils. L'expérience de ceux-ci nous amène à réaliser que la concertation interdisciplinaire est un atout majeur dans toute démarche de formation fondamentale.

Parmi les objectifs définis par le Collège, celui de la maîtrise du français a davantage mobilisé, cette année, le personnel et les élèves. La direction des Services pédagogiques et les coordonnateurs en avaient fait une priorité et un comité a travaillé, en interaction avec le milieu, à l'élaboration d'une politique institutionnelle du français qui a été adoptée à la dernière réunion du Conseil des études (Commission pédagogique).

La relation maître-élève

«Si le Collège a pour but premier la transmission des connaissances, il doit tendre à donner une formation intégrale, c'est-à-dire à favoriser le développement de la personnalité de l'élève; à lui permettre de se situer et d'évoluer individuellement et socialement dans son milieu propre.»

Le collège Jean-de-Brébeuf offre un choix varié d'activités et de services qui traduisent, de manière certaine, le souci

permanent du Collège envers le développement affectif de ses élèves.

Nous sommes cependant convaincus que le professeur demeure l'agent privilégié de la formation fondamentale. Il articule sa matière et développe des outils pédagogiques en vue de la transmission du savoir et du savoir-faire. Il communique des concepts, il établit un contact personnalisé et il participe au développement des attitudes et des valeurs: il contribue ainsi tout autant au savoir-être qu'à la stricte entreprise cognitive.

Au Collège, la qualité de l'interaction entre le professeur et l'élève est l'axe de communication dominant qui caractérise les professeurs ainsi que leur exercice de l'enseignement.

Cette interaction de qualité est exprimée par la participation active des professeurs à diverses activités parascolaires comme, à titre d'exemple, le hockey-filles et par l'intérêt et l'énergie qu'ils déploient à encadrer les élèves inscrits à divers concours internationaux, nationaux et locaux. On retrouve également cette interaction de qualité dans la formule de certains cours. C'est le cas des cours jumelés de français et de philosophie:

- Les cours jumelés de philosophie et de français se donnent en alternance d'un semestre à l'autre;
- À chaque session, l'élève inscrit en français ou en philosophie est inscrit à deux cours jumelés qui se poursuivent concurremment;
- Ce regroupement engendre six heures/semaine de français ou de philosophie qui sont réparties comme suite: deux rencontres de deux heures chacune en alternance avec deux rencontres d'une heure chacune.

Les professeurs de français et de philosophie s'adressent donc à deux groupes-semestre qu'ils rencontrent chacun six heures par semaine. Il en résulte une intervention pédagogique davantage maîtrisée ainsi qu'un suivi plus rigoureux de chaque élève. En effet, parce qu'il n'a que deux groupes par session, le professeur est en mesure de mieux connaître tous ses élèves. Cette fréquence accrue des rencontres crée un contexte favorable au développement et au maintien d'une relation personnalisée.

C'est dans la même perspective qu'ont été jumelés les cours de mathématiques 105 et 303. Ainsi, les élèves de sciences forts en mathématiques sont regroupés pour suivre, concurremment avec le même professeur, les cours d'algèbre vectorielle et linéaire: géométrie (math 105) et de calcul différentiel et intégral III (math 303).

De par leur formule, les cours jumelés contribuent au savoir-être et témoignent de la mise en application des principes de formation fondamentale énoncés par le Collège.

En mathématiques, la diversité des méthodes pédagogiques (ateliers de travail, cours magistraux, consultations personnelles, etc.) est un autre exemple où la relation entre le professeur et les élèves favorise le développement d'une méthodologie de travail tout en générant, par ailleurs, une interaction dynamisante entre les élèves. Ces différentes méthodes pédagogiques développent chez l'élève des attitudes positives face à la matière et le placent en situation d'amélioration des conditions de son apprentissage.

Les deux années du cours collégial doivent former l'élève en lui donnant tous les outils dont il a besoin pour s'assumer individuellement et socialement. C'est de l'acquisition progressive d'une autonomie personnelle dont il s'agit ici. Il va sans dire qu'à ce stade de sa formation, le jeune adulte peut rencontrer des difficultés de divers ordres.

En effet, les grilles horaires spécifiques au niveau collégial, le caractère final des résultats d'une session, ainsi que les contraintes familiales et sociales, sont autant de variables — parfois difficilement contrôlables — dont il faut assumer la responsabilité. Nous avons donc élaboré un **système de tutorat** qui rend possible une intervention directe auprès de l'élève en difficulté et ce, en dehors du contexte du cours, du groupe ou de la classe. Le tuteur est une personne-ressource qui aide l'élève à faire le point sur l'ensemble des cours auxquels il est inscrit. Il fournit une aide, il suscite le questionnement et permet une remise en question souvent essentielle à la réussite scolaire du jeune adulte. Les rencontres, le type de relation et le travail à accomplir varient selon les besoins de l'élève et selon les intentions du tuteur.

Dans le même ordre d'idées, la direction des Services pédagogiques du Collège organise des **ateliers méthodologiques**. Ces ateliers proposent «une méthode d'organisation de la vie d'étudiant, une méthode de travail et des outils pour mieux travailler». Des professeurs sont pressentis pour animer certains des ateliers et les élèves sont invités à y participer selon leurs besoins.

En privilégiant le tutorat et les ateliers méthodologiques comme moyen d'intervention, le collège Jean-de-Brébeuf poursuit un projet éducatif particularisé par l'excellence de la relation entre le professeur et l'élève. Par son engagement polyvalent dans le milieu, le professeur demeure, chez nous, un agent de changement de première ligne et de grande importance.

Les programmes

Au collège Jean-de-Brébeuf, la préoccupation de l'excellence dans la formation fondamentale de l'élève se manifeste explicitement dans les programmes d'études. Ainsi, et pour n'aborder au départ que la tradition éducative du Collège, l'enseignement du théâtre est l'un des programmes qui contribue «au développement intégral de la personne dans toutes ses dimentions». Cet enseignement se particularise par une approche pédagogique moderne prenant la forme d'ateliers, ainsi que par une structure de six heures-semaine s'échelonnant sur deux années. L'enseignement du théâtre utilise comme instruments privilégiés le corps, la voix et l'intellect et s'alimente de la sensibilité, de l'imagination et de la créativité. Par l'apprentissage des moyens techniques et par l'expression de l'affectivité, cet enseignement se donne pour objectif la com-

munication avec soi, avec les autres et avec le public. Ainsi, de par sa forme et son contenu, l'enseignement du théâtre au collège Jean-de-Brébeuf est un programme qui favorise la formation fondamentale de l'élève.

Les programmes d'arts plastiques, de communications visuelles et de lettres-communications sont également des programmes originaux, issus de la tradition éducative du Collège. Ces programmes sont des outils efficaces dans la formation fondamentale de l'élève, d'une part, parce que la dynamique de leurs cours permet d'aborder tous les aspects fondamentaux propres à une formation générale au niveau collégial, d'autre part, parce que le cadre de ces programmes, le choix des cours et l'élaboration des contenus ont été réalisés par les personnes qui interviennent directement dans le vécu scolaire des élèves, c'est-à-dire les professeurs.

Tous les programmes précités se caractérisent par la coordination des disciplines enseignées et par l'interaction dynamique des contenus de cours: ainsi, la planification des enchaînements pédagogiques oblige des mises en relation entre les «cours-capsules». Cette approche demeure intéressante à bien des égards. En effet, à la dynamique des cours s'ajoute l'action positive du groupe homogène. Ce dernier est un regroupement d'élèves qui suivent ensemble, pendant deux ans, tous les cours de leur concentration. Il en résulte un esprit de groupe formateur et stimulant. Stimulant à la fois pour les élèves, mais également pour tous les professeurs engagés dans ces programmes. Cette dimension suscite de nombreux échanges entre les enseignants et génère des discussions pédagogiques enrichissantes pour l'élève, le professeur et le milieu.

Les programmes D.E.C.-B.I. (diplôme d'études collégiales-baccalauréat international) représentent les profils les plus complets et les plus «fermés» de tous puisqu'ils regroupent non seulement les cours de concentration, mais aussi les cours obligatoires et les cours complémentaires, et ce, pendant les quatre sessions. Ces programmes, qui existent en sciences pures et en sciences humaines, répondent aux besoins d'une certaine catégorie d'étudiants; et s'ils semblent correspondre particulièrement aux objectifs de formation fondamentale, c'est moins par le contenu spécifique des cours que par l'ajustement serré des programmes qu'impose la double structure D.E.C.-B.I.

Comparativement au D.E.C., le B.I. met l'accent sur la formation générale plus que sur la spécialisation et insiste sur les disciplines de base et sur l'équilibre entre les divers domaines (sciences humaines, sciences de la nature...). Dans chaque discipline, l'élève doit passer un examen de synthèse, couvrant parfois les cours des quatre sessions. Dans certains cas (langues), l'épreuve comporte un oral et un écrit. En outre, l'élève est appelé à rédiger un mémoire sur un sujet relevant d'une des disciplines de son programme. Ces exigences, liées à celles du D.E.C., supposent, entre autres, que l'élève développe ses méthodes de travail, son esprit de synthèse, sa capacité d'expression orale et écrite et sa rigueur intellectuelle.

Les contraintes des programmes et la nécessité de se soumettre à des examens extérieurs imposent, par ailleurs, aux professeurs qui enseignent au B.I. de se rencontrer fréquemment pour discuter des échéanciers, des difficultés des élèves, etc. Cela permet donc des échanges qui diminuent le cloisonnement entre les disciplines et, à l'intérieur d'un programme, certaines expériences interdisciplinaires sont tentées: par exemple, le cours de psychologie expérimentale exige, dans le cadre des dix expériences à réaliser, des sondages dont les résultats sont repris dans le cours de statistiques suivi par les mêmes élèves à la deuxième session.

Au collège Brébeuf, la notion de programme se personnalise surtout par des entreprises originales comme le baccalauréat international, les arts plastiques et les communications. Cependant, les programmes plus conventionnels ne sont pas négligés. Ainsi, le type d'encadrement spécifique aux sciences de la nature et aux sciences humaines devient un élément de formation qui participe au développement intégral de l'élève et, en ce sens, le Collège entend maintenir son excellence dans ces domaines.

En première année et ce, pour toutes les concentrations, l'élève ne choisit pas ses cours de concentration «à la pièce»; il doit prendre un profil, c'est-à-dire un ensemble de trois matières. Cette organisation du choix de cours permet aux professeurs de véritablement encadrer les élèves et rend possible une approche interdisciplinaire dans la formation. De plus, cette organisation peut, dans certains cas, être prolongée durant la seconde année, afin d'aider les élèves dans leur cheminement scolaire.

En tant qu'établissement d'enseignement de niveau préuniversitaire, le Collège a la responsabilité de préparer adéquatement l'élève au programme universitaire auquel il se destine. Le Collège se doit donc d'offrir les cours requis par les différentes structures d'accueil universitaires et, en ce sens, les exigences des universités semblent primer sur toute autre condition. Cependant, si cette réalité n'était pas adaptée, au niveau collégial, aux besoins des élèves, il serait vain d'établir une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages qui soit orientée vers la formation fondamentale.

C'est dans cette optique que la séquence de cours bio 301 (biologie générale I) et bio 921 (biologie humaine II) est offerte aux élèves de sciences humaines qui s'orientent, entre autres, en architecture ou en psychologie.

Inscrits au cours bio 301 et réunis en groupes homogènes, les élèves de sciences humaines sont d'abord initiés aux règles de la méthodologie scientifique pour ensuite être amenés à mieux évaluer les avantages et les lacunes des approches scientifiques contemporaines. Ce cours de biologie générale (bio 301) demeure un préalable préparatoire au cours de biologie humaine (bio 921).

La même orientation est prise quant à l'enseignement des mathématiques. En effet, à la première session, la grande majorité des élèves de sciences humaines inscrits dans un programme de mathématiques ainsi que des élèves de sciences plus faibles en mathématiques vont suivre le cours complément

de mathématiques (math 101). Ce cours n'est plus un préalable universitaire: il sert d'instrument de réchauffement et d'adaptation et aide l'élève à mieux apprécier les mathématiques tout en se familiarisant avec un mode d'évaluation de type collégial.

La maîtrise du français

Il apparait inutile de prétendre à la formation fondamentale si on laisse de côté la maîtrise de la langue maternelle. L'apprentissage est un acte de communication qui se réalise nécessairement par l'utilisation de la langue: écouter, lire, comprendre, parler, écrire, c'est ce que l'élève et le professeur font constamment. C'est la base de l'activité intellectuelle. Or, nos élèves font face, à ce point de vue, aux mêmes problèmes qu'ailleurs.

Ici encore, on ne peut espérer améliorer la situation que par la concertation et l'effort collectifs. Aussi en avons-nous fait, à la suite des journées pédagogiques de mai 1987, la question prioritaire de la dernière année scolaire. Un comité composé de membres de la direction, de professeurs de chaque département et d'élèves a consulté le milieu, puis élaboré un document de travail étudié dans chaque département pour être finalement repris par le Conseil des études qui a adopté la *Politique institutionnelle de la langue*.

La préoccupation du français apparaissait déjà dans les objectifs et dans les règlements du Collège. La nouvelle politique regroupe ces éléments épars et élargit la perspective. La «connaissance et l'usage d'un français de qualité» demeure la préoccupation essentielle, mais celle-ci s'appuie sur des bases plus larges: le rapport entre la langue et la culture et la promotion de celle-ci, la conscientisation de l'ensemble du milieu collégial et le partage de la responsabilité par les divers services et les professeurs de toutes les disciplines.

Cette politique réaffirme que l'élève doit démontrer une connaissance suffisante du français pour obtenir son D.E.C. Dès l'admission, tous les élèves passent un test de classement en français écrit; ceux dont le résultat est insatisfaisant se voient imposer un ou même deux cours complémentaires de français normatif (911 ou 007 - institutionnel -) qu'ils doivent réussir pour obtenir leur diplôme. Par ailleurs, la qualité du français écrit est évaluée dans tous les cours: dans les disciplines autres que le français, les professeurs accordent 10 à 20 p. cent des points (selon les départements) à la qualité du français dans l'évaluation d'un travail; dans les cours de français, on alloue 50 p. cent des points au contenu des travaux et 50 p. cent à la rigueur de l'expression; dans tous les cours, un travail mal rédigé peut être refusé.

La politique prévoit en outre la création d'un centre d'aide et l'affectation d'un professeur à la tâche d'animation linguistique nécessaire dans le milieu.

Communication de
Marcel MONTREUIL
Directeur général
Cégep Joliette-De Lanaudière

LE PLAN INSTITUTIONNEL 1988-1990 DU CÉGEP JOLIETTE-DE LANAUDIÈRE ET LA FORMATION FONDAMENTALE

Le propos de cet atelier est *La formation fondamentale et la dynamique d'un établissement*. Dans notre cas, il s'agit bien de cela, mais au sens littéral: le questionnement, un certain état d'esprit, une volonté d'agir et de retrouver un nouveau souffle, une dynamique, donc, a précédé la mise en évidence d'un concept qui peut s'imposer de lui-même, par son évidente nécessité.

Donc, aucun «savant» des théories de l'apprentissage, aucun nostalgique de la formation d'autrefois, n'est arrivé pour nous réveiller et nous indiquer le bon chemin.

Plutôt, il y a quelques années déjà (beaucoup trop pour ceux qui attendaient les résultats et très peu pour ceux qui cherchaient), un comité du Conseil d'administration du Cégep a eu comme mandat de proposer des orientations et des objectifs prioritaires à toutes les composantes de l'établissement pour donner un sens aux efforts quotidiens et pour en décupler les effets en favorisant leur complémentarité.

Et comme point de départ, une sainte frousse de «pelleter les nuages», de trop s'éloigner du vécu, des valeurs des gens de la boîte, de décrocher du réel. À preuve, la première question que nous nous sommes posée a été celle des objectifs et des valeurs implicites que l'on pouvait décoder dans les documents officiels du Cégep (rapports annuels, budgets annuels, annuaires, etc.). Puis vinrent quelques études sur les perceptions et les besoins exprimés par les élèves du secondaire de notre région, par les élèves du Cégep et par les anciens. À ces travaux se mêlèrent de multiples analyses et réflexions sur la conjoncture de l'enseignement collégial, sur la vocation «régionale» de notre Cégep, sur sa mission première de formation et sur le rôle de chacun par rapport à cette mission.

Toute entreprise de planification stratégique permettant de faire mieux voir les forces et les faiblesses, nous avons été à même de constater l'immense bonne volonté du personnel, le dynamisme de plusieurs services et départements, un profond enracinement dans la communauté socio-économique et une longue tradition d'accueil à toute la population d'une région qui requiert une formation collégiale: chez nous, nous donnons la chance au coureur parce qu'il ne peut pas, le plus souvent, aller courir ailleurs.

Mais à côté de cela, que de solitudes et quel éclatement, que l'on parle de types d'interventions d'ordre pédagogique, ou de support à l'élève dans son cheminement scolaire ou dans des activités d'animation étudiante; que l'on parle des divers types

d'intervenants, des professeurs aux professionnels, en passant par les gestionnaires, les techniciens et autres employés de soutien; que l'on parle des élèves qui sont inscrits dans des programmes et des professeurs regroupés autour de disciplines; que l'on parle de cheminements scolaires de jeunes ou d'adultes, en processus continu ou discontinu d'apprentissage. Bref, quand on parle de cette réalité de la vie collégiale qui est «éclatée» à maints égards, on parle de problèmes:

- le problème des efforts individuels des divers intervenants et services;

- le problème de la place que l'on veut accorder, par exemple, aux services d'animation étudiante dans l'éternel conflit entre la pédagogie et la vie étudiante;

- le problème du très haut degré d'autonomie et de maturité que l'on exige des jeunes de 17-18 ans à qui on confie la responsabilité d'intégrer les connaissances et les habiletés de tous ordres qu'on leur propose et de saisir les liens entre elles, puis de faire la synthèse entre les disciplines;

- le problème de l'enseignement des disciplines pour elles-mêmes, sans la poursuite systématique, au-delà de celles-ci, de la formation intellectuelle;

- le problème d'un enseignement fondé sur une relation maître-élève qui se situe au niveau objectif des savoirs et qui fait abstraction des différences multiples entre les élèves et de l'intensité qui devrait normalement caractériser une relation entre un individu qui s'impose de toute façon et quelqu'un qui apprend;

- le problème des discours administratifs et des relations de travail qui l'emportent sur le discours éducatif.

Tous ces problèmes se ressemblent en ceci qu'ils illustrent une tendance, justifiée certes, mais trop limitée à la gestion du quotidien et aux préoccupations de spécialistes.

C'est donc à cause de la nécessité et de la volonté de réduire ces écarts et de résoudre les problèmes qu'ils suscitent que le cégep Joliette-De Lanaudière a adopté récemment un plan institutionnel triennal dans lequel le concept de formation fondamentale s'est imposé comme l'élément central de sa mission de formation, comme le pôle intégrateur des ensembles dont nous avons parlé. Et le concept de formation fondamentale constitue un pôle intégrateur en ceci qu'il va faire en sorte que chacune des interventions particulières et spécialisées devra se situer dans un contexte déterminé.

La définition choisie n'a pas fait l'objet d'une longue recherche, ni de débats prolongés dans notre établissement. En effet, une fois affirmée l'orientation de viser à offrir à tous les élèves (qu'ils soient à l'enseignement général ou à l'enseignement professionnel, en processus continu ou discontinu de formation) une formation de type fondamental qui est axée sur les apprentissages requis pour continuer à se développer et pour s'insérer dans un monde de changement, la définition suivante nous convenait. Elle est tirée essentiellement d'une allocution de monsieur Michel Gervais prononcée en juin 1986 au collège de Valleyfield.

La contribution spécifique du Cégep à la formation fondamentale de ses élèves se fait à trois niveaux.

• Formation de la personne dans sa totalité

À ce niveau, on vise l'acquisition des qualités humaines de base requises pour un sain usage de la liberté. Les élèves (particulièrement les jeunes de l'enseignement régulier) doivent, pour se découvrir, assumer leurs valeurs, se confronter aux valeurs des autres, développer leur ouverture d'esprit face à celles des autres; intégrer leurs émotions, clarifier leurs buts, développer leur sens de l'éthique, leur sens social et leur dimension spirituelle.

• Formation de l'intellect

Il revient au cégep de poursuivre le développement des capacités intellectuelles de base, des aptitudes et des habiletés techniques sur lesquelles le progrès intellectuel ultérieur s'appuie: mémoire, capacité d'analyse et de synthèse, affinement du jugement critique et imagination, planification et méthode de travail.

De même, la formation fondamentale implique l'acquisition théorique et pratique de connaissances à portée générale qui sont les outils intellectuels dont chacun se servira toute sa vie: connaissance de la langue écrite et parlée, appropriation de la logique, de cet art de définir, de distinguer, de juger et de raisonner correctement.

La formation fondamentale implique encore l'acquisition d'une solide culture au sens de la connaissance du mode propre de chaque discipline: on n'argumente pas en morale comme en mathématique, on ne peut retrouver dans l'étude des comportements humains le même type de précision qu'en sciences exactes, etc.

• Formation dans une discipline

Le sens de la formation fondamentale dans une discipline signifie l'acquisition des connaissances premières dans une discipline donnée.

Ce qui revient en propre dans l'ordre collégial à «l'enseignement général» se rapproche plus du niveau de la formation fondamentale telle que décrite ci-haut, encore qu'il faille tenir compte des standards définis par les programmes et des seuils exigés par les universités par rapport aux contenus disciplinaires à maîtriser.

Cependant, à «l'enseignement professionnel», il y a lieu de se tourner vers l'acquisition des bases qui vont permettre à l'étudiant de devenir autonome et de se former lui-même dans sa spécialité tout au long de sa vie. Cela suppose la connaissance des concepts fondamentaux de son champ d'étude, la pleine possession des grands principes à la base des disciplines du programme et l'appropriation des méthodes de ces disciplines.

Le plan institutionnel du Cégep prévoit que cette orientation doit se concrétiser selon deux axes de développement:

- Le Cégep entend développer et améliorer la cohérence entre, d'une part, les «activités» de formation ou les activités facilitant la formation, regroupées dans des ensembles (programmes, services de support, services d'animation), et d'autre part, le type de formation recherchée, notamment en développant une «approche-programme»;

- Le Cégep vise à développer la qualité des interventions pédagogiques, d'animation et de support dans le sens de leur finalité (formation fondamentale), en tenant compte d'une clientèle étudiante qui, à cause de notre position de collège régional et de notre tradition d'accessibilité très ouverte, a des besoins très diversifiés.

Voilà pour les intentions «politiques» exprimées par le Cégep. Elles sont «vertueuses», «généreuses», globales et une fois qu'on les a énoncées, on n'a encore rien fait. Mais j'ai la conviction cependant qu'il fallait s'entendre sur ces intentions, qu'il n'est pas banal pour un établissement de définir ses couleurs, de fixer l'éclairage, même à large spectre, des chemins qu'il entend suivre. Par exemple, vous aurez remarqué que ces orientations embrassent toujours toutes les activités professionnelles qui s'exercent au Cégep: l'enseignement, le support et l'animation de la vie étudiante. Nous avons la conviction qu'un collège ne peut être qu'une boîte à cours. Nous affirmons que, même en période de rareté des ressources, le collège ne doit pas sacrifier l'équilibre des services à offrir à des élèves que nous percevons dans leur globalité d'êtres.

Par ailleurs, il est important de constater que, dans notre cas, la démarche d'identification des orientations premières a été amorcée par la direction du Cégep et le Conseil d'administration et que le choix de la formation fondamentale comme pivot de notre mission de formation a été fait au même niveau, suite à une large consultation, rappelons-le. La participation des professeurs et des professionnels sera sollicitée dans une deuxième étape comme on le verra plus loin.

Mais voilà, rien de tangible n'est encore fait. Voici comment le plan institutionnel du Cégep prévoit la réalisation de ces orientations. Une vingtaine d'actions prioritaires sont soumises à la réflexion des départements et services à qui l'on demandera, dans les prochains mois, des plans d'action triennaux.

Parmi ces actions, est envisagée l'élaboration de certaines politiques dans le but d'encadrer les actions et surtout de favoriser l'action autonome des premiers responsables de la formation:

- une politique de gestion des programmes;
- une politique des cours complémentaires;
- une politique de la langue écrite et orale;
- une politique d'aide à l'apprentissage.

Par ailleurs, le plan propose que, pour chacun des programmes offerts, soient établies les exigences minimales quant aux acquis de formation permettant d'obtenir un diplôme et que soit définie la contribution des disciplines aux programmes, puis des disciplines, des services de support et d'animation à l'objectif de formation fondamentale et enfin, que l'on mette en oeuvre sérieusement notre politique d'évaluation des apprentissages.

Au chapitre de l'organisation des programmes, le plan propose de faire l'analyse et de changer, s'il y a lieu, l'ordre des cours et des préalables et de développer des structures d'accueil propres à certains programmes et à certains élèves.

Sans vouloir créer de nouvelles structures (ce n'est pas ce qui nous manque), nous souhaitons créer des lieux de concertation entre les disciplines en fonction des programmes, et développer la concertation des services entre eux et avec les départements pour améliorer la relation d'aide auprès de certains élèves.

Nous voulons favoriser des modes d'encadrement (parcours scolaires individualisés, programme étude-sports, etc.) qui conviennent à certains types d'élèves, combler les déficiences dans la formation de l'élève, principalement dans les aptitudes de base, de façon à lui permettre de profiter pleinement d'un programme d'études collégiales. Nous voulons mettre sur pied un système qui permette de valoriser et de reconnaître les activités hors programme des élèves.

Enfin, nous croyons essentiel d'encourager les initiatives d'innovation et de développement pédagogique, d'offrir des activités de perfectionnement au personnel et d'assurer l'animation requise.

Que voilà un menu chargé après des orientations si «généreuses»!

Évidemment, nous ne pourrons tout faire et c'est pourquoi il est prévu que toutes ces propositions d'actions seront discutées et ballottées durant les prochains mois pour donner un plan d'action triennal qui précisera les priorités et moyens d'action à mettre en oeuvre.

Communication de
Émile DEMERS
Directeur des Services pédagogiques
Cégep de Valleyfield

«MOI, J'AIME APPRENDRE!»

LA FORMATION FONDAMENTALE AU COLLÈGE DE VALLEYFIELD

«Moi, j'aime apprendre!»: tel est le slogan qui, depuis l'automne 1986, sert de point de ralliement et de cible à la démarche que nous avons entreprise en vue de doter le collège de Valleyfield d'une politique institutionnelle de formation fondamentale. Comme le disait M. Jacques Laliberté dans son allocution *La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège*, présentée lors du 7e colloque annuel de l'A.Q.P.C. et reproduite dans le numéro de janvier 1988 de *Pédagogie collégiale*: «C'est l'étudiant qui assimile et construit son savoir»[1]. Nous avons donc, très tôt dans notre démarche, tenté d'amener l'étudiant à se sentir interpellé, engagé dans sa propre formation. De plus, on s'est rendu compte que l'affirmation «Moi, j'aime apprendre!» pouvait être faite non seulement par les étudiants mais également par les enseignants et enseignantes et tous les agents de formation de l'établissement et même, hors nos murs, par toute personne avide de connaissances et de savoir. Dans un premier temps, je ferai part de la démarche poursuivie au collège de Valleyfield afin de nous doter d'une politique institutionnelle de formation fondamentale. Par la suite, je présenterai brièvement la politique telle qu'elle existe présentement et le plan d'action que nous prévoyons poursuivre en 1988-1989 en vue de réaliser son implantation.

La démarche

• Le début de la réflexion

C'est dans le rapport Nadeau, qui date de 1975, que l'expression «formation fondamentale» fait formellement irruption dans le vocabulaire des collèges avant de s'étendre à tous les ordres d'enseignement. Pour ma part, c'est avec l'adoption, en 1984, du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* et suite aux réflexions et discussions amorcées au sein du Conseil des collèges, dont je suis membre depuis 1983, que j'ai senti le besoin «d'apprendre» et de comprendre ce que signifie cette expression difficilement définissable qu'est la formation fondamentale ou la FF comme se plaisent à l'appeler familièrement ceux qui, chez nous, discutent le plus souvent de ce sujet.

• L'activité Performa

C'est ainsi qu'à l'automne 1984, j'ai demandé à M. Pierre Harrison, conseiller pédagogique et répondant local de Performa au collège de Valleyfield, d'organiser une activité portant sur la formation fondamentale à laquelle j'ai participé avec un petit groupe de professeurs de diverses disciplines (philosophie, informatique, électrotechnique, techniques infirmières). Pierre Harrison animait le groupe. Nous avons, entre autres par le biais de travaux partagés entre les participants, «épluché» les divers rapports susceptibles de traiter du sujet[2] à partir du rapport Parent jusqu'au rapport 1983-1984 du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation intitulé *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*. M. Jacques Laliberté, alors du C.A.D.R.E., avait

---

(1) Jacques Laliberté, "La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège". Pédagogie collégiale, vol. 1, no 2, janvier 1988, pp. 28 à 37.

(2) Liste d'un certain nombre de documents consultés dans le cadre d'une activité PERFORMA.

(2.1) Rapport Parent, 1964.

(2.2) Conseil supérieur de l'éducation. Le Collège. Rapport sur l'étape et les besoins de l'enseignement collégial, 1975.

(2.3) Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Les collèges du Québec: Nouvelle étape — Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps, 1978, pp. 39 à 41.

(2.4) Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, La formation professionnelle des jeunes — Proposition de relance et de renouveau, 1982, pp. 31 à 34 et 66 à 68.

(2.5) Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, La formation professionnelle des jeunes — Proposition de relance et de renouveau — Synthèse de la consultation, 1983, pp. 60 à 63.

(2.6) Conseil des collèges, Quatrième rapport annuel 1982-1983 — Rapport annuel de la Commission de l'enseignement professionnel 1982-1983, 1984, pp. 43 à 45

(2.7) Commission de l'enseignement professionnel, Conseil des collèges Relever des défis, trouver des solutions — Réflexions sur la formation professionnelle des jeunes, (Collection études et réflexions), 1984, pp. 18 à 24.

(2.8) Conseil des collèges, Avis au Ministre de l'Éducation sur la formation en travail de bureau, no 84-39, juin 1984, p. 12.

(2.9) Règlement sur le régime pédagogique du collégial, L.R.Q. c. C-29, a.18, p. VII.

(2.10) Conseil des collèges, Cinquième rapport annuel 1983-1984, 1984, p. 13.

(2.11) Conseil supérieur de l'éducation, La formation fondamentale et la qualité de l'éducation: rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation, 1984, pp. 5 à 23, 43 à 46, 53 à 55.

à l'époque présenté aux participants le volet américain de la formation fondamentale en s'inspirant du dossier-souche intitulé *La formation fondamentale, la documentation américaine*[3] dont il est l'auteur. Au terme de cette activité de formation, qui s'est étalée sur deux sessions, les participants se sont donné un rôle de «propagateur» de la formation fondamentale dans notre collège.

• L'amorce à la Commission pédagogique

C'est ainsi qu'un des participants à ce cours, M. Yves Fontaine, professeur de philosophie, a proposé un texte à la Commission pédagogique qui a amorcé les travaux de cette dernière et l'a conduite à présenter un rapport daté du 15 avril 1986 au Conseil d'administration, lui recommandant d'adopter les deux propositions suivantes:

Premièrement: «... que le Conseil d'administration confie conjointement à la direction des Services pédagogiques et à la Commission pédagogique la responsabilité d'entreprendre une vaste réflexion sur le thème de la formation fondamentale.»

Deuxièmement: «... que le Conseil d'administration mette à leur disposition les sommes et ressources nécessaires à la réalisation de ce projet.»[4]

La Commission pédagogique insistait, dans sa présentation, sur l'absolue nécessité du caractère collectif ou institutionnel de cette démarche de réflexion sur la formation fondamentale et de la pertinence de la sanction officielle du Conseil d'administration pour marquer que c'est la mission même du cégep qui était concernée. Pour mener à terme cette réflexion collective et officielle, la Commission pédagogique estimait nécessaire «une perspective de travail s'échelonnant sur une période d'environ deux ans».[5]

• Le mandat du Conseil d'administration

Le rapport de la Commission pédagogique a été bien reçu par le Conseil d'administration, comme en témoigne le procès-verbal de la réunion tenue le 22 avril 1986[6]. Cependant, comme on peut le constater à la lecture de ce procès-verbal, la deuxième proposition de la Commission, celle qui visait l'ajout de sommes et de ressources nécessaires à cette réflexion, n'a pas été acceptée par le Conseil. Il fallait donc compter sur les budgets réguliers et faire appel, au maximum, au «bénévolat» des intervenants.

Cette attitude peut s'expliquer du fait que le collège de Valleyfield n'a aucun surplus accumulé et qu'il vit péniblement, comme c'est sûrement le cas dans d'autres cégeps, les restrictions budgétaires des dernières années. Signalons qu'à la même réunion le Conseil d'administration incluait formellement dans mon mandat de directeur des Services pédagogiques pour les cinq années de sa durée, débutant le 1er juin 1986, l'obligation de mener à bien cette réflexion sur la formation fondamentale, conjointement avec la Commission pédagogique.

• Les journées pédagogiques de juin 1986

Les journées pédagogiques des 3 et 4 juin 1986 ont été la première activité officielle et collective. L'ensemble du personnel a participé à ces deux journées de réflexion communautaire sur le thème de la formation fondamentale avec l'aide de quatre conférenciers invités:

- M. Michel Gervais, à l'époque vice-recteur à l'enseignement et à la recherche et maintenant recteur de l'Université Laval;

- M. Claude B. Simard, alors président de la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges et maintenant coordonnateur du Service de l'éducation des adultes au cégep Ahuntsic;

- M. Jacques Malenfant, de la Société de transport de la Communauté urbaine de Montréal;

- M. Jacques de Lorimier, du Conseil supérieur de l'éducation.

La communication du premier invité, M. Michel Gervais, était centrée sur la notion même de la formation fondamentale: recherche et examen d'une définition adéquate, critères principaux d'une formation fondamentale, niveaux et champs d'application de la formation fondamentale.

Le deuxième conférencier, M. Claude B. Simard, a traité de la formation fondamentale en relation avec la formation professionnelle. Après avoir fait un bref historique des différentes définitions proposées depuis plus d'une dizaine d'années pour exprimer la nature et le contenu de la formation fondamentale, M. Simard a particulièrement insisté sur l'interrelation très étroite qu'il y a entre formation fondamentale et formation intégrée, d'une part, et d'autre part, entre formation intégrée et approche-programme.

Le troisième conférencier, M. Jacques Malenfant, le seul conférencier venu du milieu de l'entreprise, a cherché à cerner la définition de la formation fondamentale en situant certaines formations en lien direct avec le développement de la société: le développement de la société dépend de l'excellence de la formation (formation fondamentale) des individus et il faut une formation de qualité pour s'intégrer à une société développée: «Plus la technologie prend de la place dans les entreprises, plus on doit compter sur la qualité du personnel.»

Le dernier conférencier de la journée du 3 juin, M. Jacques de Lorimier, a tout d'abord cherché à caractériser la

---

(3) Jacques Laliberté, La formation fondamentale. La documentation américaine, Montréal, C.A.D.R.E., 1984, 122 p.

(4) Collège de Valleyfield, Perspective d'intervention sur le thème de la formation fondamentale: rapport de la Commission pédagogique au Conseil d'administration, avril 1986.

(5) Ibid, p. 3.

(6) Procès-verbal du Conseil d'administration, collège de Valleyfield, 22 avril 1986.

formation fondamentale par rapport à d'autres expressions comme «formation intégrée», «formation de base», «formation générale». Le conférencier a insisté, de façon particulière, sur la place à assurer à la pédagogie pour favoriser la formation fondamentale, pour assurer, selon le désir maintes fois exprimé par les étudiants, le lien entre cette formation fondamentale et le monde concret et actuel qui est le monde de ces étudiants.

La journée du 4 juin fut consacrée au travail en ateliers. Regroupés en neuf ateliers, plus d'une centaine de membres de toutes les catégories du personnel du Cégep ont échangé sur le thème de la formation fondamentale à la lumière des communications faites la veille et à l'aide d'un questionnaire préparé à l'avance par un sous-comité de la Commission pédagogique[7].

Ces deux journées ont été particulièrement fructueuses et cela, à plus d'un titre. Tout d'abord, le nombre de participants aux diverses activités a permis de constater que la formation fondamentale est une question qui intéresse toutes les catégories de personnel qui composent notre communauté collégiale; ensuite, la diversité des participants, notamment la participation d'enseignants du secteur professionnel tout autant que du secteur général, illustre bien que la formation fondamentale n'est pas la préoccupation exclusive d'un programme, d'un département, d'une discipline. Enfin, de ces premières journées pédagogiques se dessinent et, sur certains points, se dégagent déjà des accords ou des consensus d'une large majorité des participants[8].

• La journée pédagogique du 23 octobre 1986

L'un de ces consensus avait été de considérer que la participation de l'ordre collégial à la formation fondamentale concernait principalement, mais pas exclusivement, la formation intellectuelle. Aussi était-il conséquent que «les éléments fondamentaux de formation intellectuelle» soient le thème de l'activité officielle suivante dans notre démarche de réflexion. Après ma conférence d'ouverture, le travail s'est ensuite poursuivi en ateliers. L'ensemble des ateliers ont situé leurs réflexions en relation beaucoup plus directe et apparente qu'en juin avec:

- d'une part, les objectifs de formation du Collège et le mandat d'éducation de ce dernier, ce qui pose la question de la pertinence de faire une **politique institutionnelle** ayant pour objet la formation fondamentale;

- et d'autre part, les étudiants en tant qu'acteurs privilégiés de cette formation, ce qui a conduit les participants à réfléchir sur un profil idéal de formation et à constater la place importante que la pédagogie, au-delà des contenus des cours, doit prendre dans l'enseignement collégial et la nécessité d'un guide pédagogique institutionnel.

Notons que, au terme de cette journée où près d'une centaine de membres du personnel du Cégep ont participé, il s'est dégagé un consensus pour poursuivre la réflexion sur la formation fondamentale, mais qu'instruits par les journées de juin et celle d'octobre, les participants souhaitaient des thèmes de réflexion plus précis, plus spécifiques, plus immédiatement applicables[9].

• Les journées pédagogiques de juin 1987

Dans une lettre d'invitation que j'ai adressée à la communauté collégiale pour participer aux journées pédagogiques des 9 et 10 juin 1987, j'indiquais que le but poursuivi par ces journées était «d'adopter un énoncé de principes qui deviendrait la base de notre politique de formation fondamentale».

Pour alimenter et orienter les échanges lors de cette journée, un texte prospectif[10] a alors été préparé en tenant compte des discussions de juin et d'octobre 1986. Après une mise en situation de l'enseignement collégial dans l'ensemble du Québec contemporain, ce document, sur la base des consensus établis précédemment, proposait à la réflexion et à la discussion:

- un certain nombre d'éléments à inclure dans une politique institutionnelle de la formation fondamentale au cégep de Valleyfield;

- un certain nombre de propositions d'action visant à concrétiser les différents éléments, propositions regroupées sous quatre thèmes:

. la formulation d'un énoncé de principe institutionnel;
. les orientations de la formation au cégep;
. les conditions de la formation au cégep;
. la production d'un devis pédagogique.

Voilà les objectifs qui avaient été fixés à ces journées pédagogiques. Objectifs ambitieux, trop ambitieux peut-être, objectifs qui avaient été fixés sans tenir suffisamment compte des désirs exprimés par les participants de la journée pédagogique d'octobre 1986, celui en particulier de thèmes plus spécifiques, «plus collés à nos préoccupations et à nos pratiques

---

(7) Ce sous-comité était composé de Émile Demers, directeur des Services pédagogiques, président du sous-comité, Louise Labelle, adjointe à l'organisation scolaire aux Services pédagogiques, André Cadieux, professeur de langue et littérature française et coordonnateur du département des langues et littératures, Yves Fontaine, professeur de philosohie, Pierre Harrison, conseiller pédagogique et répondant local de Performa et membre de la Commission pédagogique, Guy Fleury, professeur de philosophie, Georges Moyen, psychologue, orienteur et membre de la Commission pédagogique. Richard Colette, sans être membre du sous-comité, a été assisté d'André Cadieux et Louise Labelle, un des rédacteurs principaux du document: La formation collégiale — texte d'orientation pour l'établissement d'une politique institutionnelle au collège de Valleyfield, mai 1987.

(8) La synthèse de ces ateliers par M. Guy Fleury de même que les rapports des ateliers et le texte des conférenciers ont déjà été publiés. On voudra bien y référer pour plus de détails. Conférences et rapports d'ateliers — Journées pédagogiques sur la formation fondamentale des 3 et 4 juin 1986 — Collège de Valleyfield.

(9) Les rapports des travaux des ateliers de même que la conférence d'ouverture de la journée pédagogique d'octobre 1986 ont paru dans la publication: La formation fondamentale au collège de Valleyfield, octobre 1986.

(10) La formation collégiale — Textes d'orientation pour l'établissement d'une politique pédagogique institutionnelle au collège de Valleyfield, mai 1987.

quotidiennes». En effet, si le compte rendu[11] de ces deux journées présente plusieurs considérations et recommandations d'ateliers très intéressantes, voire excellentes, nous ne pouvons considérer que tous les objectifs qui avaient été fixés ont vraiment été atteints.

• Autres activités

Les quatre activités officielles rapportées ici n'épuisent pas, même si elles en sont les pôles principaux, les activités que le cégep de Valleyfield a réalisées dans le cadre de sa réflexion sur la formation fondamentale. En effet, beaucoup d'échanges, en comités, en départements, à la Commission pédagogique, témoignent que la formation fondamentale au cégep de Valleyfield est, depuis deux ans, une préoccupation permanente. Il convient également de souligner les nombreuses heures de rencontre, de discussion et de travail individuel des membres du sous-comité de la formation fondamentale créé par la Commission pédagogique auxquels se sont joints un certain nombre d'auteurs de rapports qui ont contribué, de façon déterminante, au progrès de nos réflexions. C'est également au sein même de la Commission pédagogique[12] que le débat a progressé.

• Rapport d'étape de mars 1988

J'ai déjà mentionné que tous les objectifs fixés pour les journées pédagogiques de juin 1987 n'avaient pas été atteints. Nous recherchions un consensus large sur un certain nombre d'orientations qui devaient nous permettre d'en arriver à l'énoncé d'une politique institutionnelle. Le nombre de participants à ces deux journées pédagogiques était beaucoup moindre et certains groupes étaient sous-représentés. Entre autres, il y avait peu d'enseignants et d'enseignantes du secteur professionnel. Désabusement, perte d'intérêt, impatience, difficultés d'organisation, il est difficile de dire exactement de quoi il retourne. Le moins qu'on puisse dire, c'est qu'il y avait là au moins un creux de vague dans notre démarche. Une chose toutefois est sortie clairement lors de la plénière (à laquelle assistaient une trentaine de personnes) tenue la deuxième journée. Les intervenants présents souhaitaient une prise de position claire de ma part sur les orientations à retenir. Afin de faire le point et de répondre à ces attentes, j'ai produit et déposé à la Commission pédagogique du 22 mars 1988 un rapport d'étape[13] dans lequel sont clairement présentés: un bilan factuel dont je me suis servi pour vous présenter ce compte rendu de notre démarche, les éléments de consensus explicites et implicites que l'on retrouve dans les documents produits depuis l'été 1986, les orientations que je préconise et les étapes que je prévois en vue de leur réalisation.

• Réaction de la Commission pédagogique

Lors du dépôt de ce rapport d'étape à la Commission pédagogique, j'ai également recommandé et obtenu la formation d'un sous-comité chargé de préparer les prochaines journées pédagogiques. Ayant subi le 1er avril dernier, suite à un accident de la route, un certain nombre de blessures et étant en convalescence depuis, je n'ai pas participé directement au débat qui s'est poursuivi, mais, comme je n'étais qu'un des intervenants dans le débat, il n'est pas surprenant de constater que le travail s'est poursuivi, pris en main par Mme Louise Labelle qui assume l'intérim à la direction des Services pédagogiques en mon absence et par M. André Cadieux, affecté provisoirement à la fonction d'adjoint aux programmes. Ce dernier a participé, depuis le début, très activement et bénévolement au sous-comité créé par la Commission pédagogique. Il s'est également engagé très activement dans l'organisation de chacune de nos activités et dans la préparation de chacun des rapports produits tout au long de notre démarche. La Commission pédagogique ayant connu en avril des difficultés de fonctionnement, ne s'est pas formellement prononcée sur mon rapport d'étape.

• Poursuite de la démarche

La direction des Services pédagogiques (MM. Yves McSween, coordonnateur du secteur de l'éducation des adultes, et Martial Yergeau, adjoint affecté provisoirement à l'organisation scolaire, complètent l'équipe de direction) avec l'aide du sous-comité de la Commission pédagogique a préparé un texte de politique institutionnelle de formation fondamentale comprenant quelques définitions, les objectifs de la formation fondamentale et un plan d'action.[14]

Telle que formulée, la politique institutionnelle énonce les grands objectifs de formation fondamentale que le collège de Valleyfield entend promouvoir. Ces objectifs sont proposés à titre «expérimental». C'est dire qu'ils ne feront pas, pour le moment, l'objet d'une discussion théorique, mais qu'ils devront être intégrés à un plan d'action qui permettra de les éprouver et, au besoin, de les préciser ou de les corriger. La politique institutionnelle de formation fondamentale, de même que mon rapport d'étape de mars 1988 ont été déposés avec l'accord de la Commission pédagogique à la réunion du 16 mai

(11) Compte rendu de la plénière de la journée pédagogique du 10 juin 1987, Fleurette Beaudin Lebeuf, Johanne Myre, collège de Valleyfield, août 1987.

(12) La Commission pédagogique était alors présidée par Albert Daigle, porfesseur d'anglais. Étaient également membres de la Commission pédagogique: Émile Demers, d.s.p., Françoise Orset-Legoux et Carole Savard, professeures de langues et littérature française, Bodgan Karasek, professeur de philosophie, Pierrette Bouchard et Michèle Laplante, professeures de techniques de gestion de bureau, Jacques Grondin, professeur d'informatique, Josée Maltais, professeure d'éducation physique, Pierre Harrison, conseiller pédagogique et répondant local de Performa Georges Moyen, psycho-logue orienteur, Diane Beausoleil et Pierre-Paul St-Onge, étudiants.

(13) Émile Demers, directeur des Services pédagogiques, La formation fondamentale au collège de Valleyfield — Rapport d'étape en vue de la préparation d'une politique institutionnelle, collège de Valleyfield, mars 1988.

(14) Politique institutionnelle de formation fondamentale — Texte présenté à la Commission pédagogique et au Conseil d'administration, collège de Valleyfield, mai 1988.

du Conseil d'administration. Ce dernier doit prendre position à ce sujet à sa prochaine réunion prévue pour le 13 juin 1988.

• Les journées pédagogiques de juin 1988

Les journées pédagogiques des 7 et 8 juin 1988 seront donc consacrées à l'étude d'un plan d'action concerté et à la recherche des meilleurs moyens de réaliser les objectifs fixés.

• L'année scolaire 1988-1989

La première phase d'expérimentation de la politique aura lieu tout au long de l'année scolaire 1988-1989 et, en juin 1989, la communauté collégiale sera appelée à se prononcer à la fois sur la pertinence des objectifs et sur l'efficacité des moyens mis en place pour les réaliser. De cette façon, en quelques années, il sera possible d'obtenir une politique de formation fondamentale sûre et éprouvée.

Voyons maintenant en quoi consiste cette politique institutionnelle de formation fondamentale provisoire que nous allons implanter en 1988-1989.

La politique

Dans toutes les activités d'apprentissage proposées aux élèves, dans toutes les activités de la vie étudiante et dans toutes les autres activités, le Collège poursuit des objectifs de formation fondamentale.

• Définition

• En général

La formation fondamentale vise le développement intégral de la personne pour lui permettre d'accéder à l'autonomie, pour fonder sa capacité d'évolution et pour assurer son insertion dynamique dans la société.

• Pour l'ordre collégial

La formation fondamentale qui correspond à l'ordre collégial fait davantage appel à la participation consciente de l'élève au processus de sa propre formation. Elle vise à augmenter, à consolider, à approfondir les éléments de base et, par le développement d'une plus grande capacité d'établir des relations entre les choses, à faire apparaître la cohérence et l'unité de la formation. Elle développe la capacité de résoudre des problèmes, de transférer les compétences acquises et de s'adapter à des situations diverses.

• Les objectifs de la formation fondamentale

La formation fondamentale constitue un ensemble complexe dont les objectifs ne peuvent être atteints dans un seul type d'activité, mais dans l'ensemble des activités auxquelles l'élève est convié durant toute la durée de son séjour au collège. Elle transcende les objectifs particuliers et elle constitue le principe intégrateur de toutes les activités éducatives. Ainsi la formation fondamentale est à la fois inscrite dans le principe et dans le résultat de la formation collégiale globale.

L'élève qui arrive au collège après des études primaires et secondaires est déjà engagé dans le processus de formation fondamentale. Toutefois, au moment de son arrivée au collège, il est plus en mesure de comprendre la nature de ce processus, d'en mesurer l'importance et d'y participer pleinement. Il est également en mesure de comprendre que ce processus ne s'achèvera pas avec la fin de ses études collégiales et qu'il devra se poursuivre durant toute la vie. Il doit par contre considérer l'étape des études collégiales comme déterminante.

L'élève adulte peut profiter autant que le jeune des avantages de la formation fondamentale telle que conçue pour l'ordre collégial.

Les objectifs de formation fondamentale qui suivent sont ceux que l'ordre collégial et, en particulier, le collège de Valleyfield peuvent proposer à l'élève qui veut poursuivre sa formation personnelle et entreprendre (ou compléter) sa formation professionnelle.

• Sur le plan du savoir et de l'apprentissage cognitif

- La capacité de communiquer: pouvoir émettre et recevoir de l'information sous diverses formes (orale, écrite, graphique, numérique, symbolique) et dans diverses circonstances (pour comprendre, pour informer, pour persuader, etc.). Dans cette capacité générale de communiquer, il importe de distinguer nommément:

. la maîtise de la langue française comme outil de structuration de la pensée, comme outil de transmission et d'appropriation du savoir et comme fondement de l'identité culturelle;

. la maîtrise de la langue écrite et des techniques d'écriture parce que la pratique de l'écriture fait appel à la pensée organisatrice: elle est l'instrument le mieux adapté à l'invention et à la liaison des idées entre elles, et à l'élaboration d'un raisonnement;

. l'apprentissage de la langue seconde et d'autres langues: parce que l'apprentissage de la langue anglaise permet de s'insérer dans le contexte nord-américain et de participer au réseau international de communication dont elle est l'un des principaux véhicules; parce que l'apprentissage d'autres langues permet de s'ouvrir à d'autres univers culturels;

- le développement de la rationalité: apprendre les lois de la pensée pour l'exercer de façon logique et objective; développer les habiletés d'analyse et de synthèse nécessaires à la compréhension profonde des choses et à la formation du jugement critique;

- le développement de l'intégrité intellectuelle: acquérir la passion de la vérité et le respect de l'intelligence; s'habituer

à considérer tous les aspects d'un problème, à reconnaître ses propres présuppositions et, au besoin, à les dépasser pour accéder à un jugement sûr;

- le développement de l'autonomie intellectuelle et de la tolérance: être capable de penser par soi-même de façon libre, ouverte et respectueuse de l'opinion d'autrui;

- le développement de la créativité: développer son imagination créatrice et être capable d'originalité dans la recherche et dans l'expression de ses idées;

- le développement de la faculté d'éveil et de la curiosité intellectuelle: être sensible aux réalités environnantes; fortifier son goût et sa volonté d'apprendre en toutes circonstances et, tout particulièrement, lors de confrontations avec des réalités autres, associées à des univers culturels ou à des systèmes de valeurs différents;

- le dévepoppement de la sensibilité esthétique: se rendre sensible à la beauté naturelle ou à celle des productions de l'esprit humain;

- le développement des habiletés quantitatives: acquérir les habiletés nécessaires à la compréhension des réalités nombrables et à l'intelligence des langages propres aux sciences, à la technologie, à l'économie, etc.;

- l'acquisition de connaissances essentielles: celles qui permettent d'assumer l'héritage de la civilisation occidentale et de reconnaître l'apport des autres civilisations; celles qui identifient les différents champs du savoir, qui permettent d'en distinguer les lois et les méthodes et qui les situent par rapport à l'ensemble des activités humaines;

- l'initiation aux différents modes de la pensée telle qu'elle s'exerce dans les domaines des sciences de la nature, de la technologie des sciences humaines, des arts et des lettres; la familiarisation avec de grandes réalisations dans chacun de ces domaines;

- la capaité d'appliquer les connaissances et les habiletés acquises à l'analyse et à la résolution de problèmes; la capacité de situer sa démarche personnelle dans des ensembles plus vastes, dans une perspective historique et évolutive;

- la capacité de transférer les connaissances et les habiletés acquises à l'exploration d'autres domaines de compétence.

• Sur le plan du développement affectif et moral

- La découverte de soi: acquérir la connaissance de ses talents, de ses intérêts, de ses valeurs dans le but de les développer et de les enrichir; profiter du bien-être psychologique qui en découle pour augmenter sa capacité d'affirmation de soi et pour donner un sens à son existence;

- le contrôle de soi: parvenir à une meilleure compréhension de ses émotions pour les canaliser et pour les faire servir à l'enrichissement de sa dimension humaine; acquérir un contrôle émotif qui habilite à dépasser ses intérêts particuliers au bénéfice d'intérêts plus vastes et qui prédispose à des relations humaines plus riches et à une participation constructive aux activités du milieu;

- l'ouverture aux autres: acquérir une plus grande compréhension de la personne humaine; être capable de sympathie à l'égard des autres et pouvoir aller à leur rencontre quelles que soient leurs différences; être capable de s'enrichir au contact des autres;

- le sens moral: reconnaître les valeurs essentielles au progrès de l'être humain et à celui des sociétés; respecter et promouvoir ces valeurs dans la conduite de sa vie personnelle, professionnelle et sociale; être capable d'apprécier la justesse de ses propres valeurs et la droiture de sa conduite dans le respect des autres;

- le sens des responsabilités: être capable d'évaluer les conséquences de ses décisions et de ses actes, et de les rectifier au besoin; être fidèle à ses engagements; être capable de solidarité;

- le raffinement: acquérir, dans la perspective d'une formation continue, le souci de raffiner son goût et ses manières, de civiliser sa conduite.

• Les compétences pratiques

- le maintien de la santé: comprendre les principes de base pour acquérir une bonne santé physique et mentale; adopter des habitudes de vie qui assurent le renforcement de la santé du corps et l'équilibre de l'esprit; comprendre l'importance de la relation du milieu et se soucier de l'écologie;

- les habiletés psychomotrices: acquérir le degré de dextérité nécessaire à l'exercice de sa profession et, de façon plus générale, l'aisance physique requise pour répondre aux besoins de la vie quotidienne;

- les dispositions qui sont nécessaires au succès de:

. la vie personnelle: le besoin de se réaliser; la capacité d'évaluer les risques, de planifier son action et de décider de son engagement; la capacité de s'adapter à des situations nouvelles; la capacité de prendre des initiatives et d'assumer un leadership, etc.;

. la vie professionnelle: avoir le souci d'une réelle compétence et tout mettre en oeuvre pour l'acquérir et l'augmenter; apprendre à planifier sa carrière et à s'adapter aux changements dans sa profession; acquérir, par son dynamisme personnel, par son souci constant d'apprendre, une polyvalence susceptible d'élargir ses possibilités professionnelles, etc.;

. de la vie sociale: s'intéresser à la vie de la société en s'informant; comprendre ses responsabilités de citoyen et les assumer; contribuer, par une participation active, au développement de la société; découvrir les vertus de la gratuité et du bénévolat;

- la gestion du temps: apprendre à organiser son temps de façon à accomplir efficacement ses fonctions professionnelles et sociales, et pour assurer la qualité de sa vie personnelle;

- la méthode de travail: apprendre à travailler efficacement; être capable de bien poser un problème, d'énoncer des hypothèses, d'établir des stratégies; être capable d'éva-

luer sa démarche, de la situer dans un ensemble plus vaste et d'en apprécier les résultats à leur juste mesure;

- les relations de travail avec les autres: apprendre à travailler en équipe, à répartir des fonctions, à partager des responsabilités, être capable de loyauté envers le groupe et les personnes qui le composent; apprendre à exercer le leadership dans un groupe, mais aussi à accepter celui d'autres personnes;

- les relations interpersonnelles: approfondir sa connaissance de l'humain comme sa connaissance de soi pour établir des relations cordiales avec les autres; se préparer à vivre une relation amoureuse gratifiante et à assumer la responsabilité de l'éducation des enfants;

- la largeur de vue: comprendre que les choses ne tiennent pas toute leur valeur de leur utilité immédiate; acquérir une certaine largeur de vue et apprendre à échapper aux impératifs du moment présent; acquérir le sens de la gratuité et le souci de l'investissement à long terme.

• La satisfaction que procure l'éducation collégiale

- Le sérieux face aux études: comprendre les finalités de l'éducation collégiale tant sur le plan du développement personnel que sur le plan de la formation professionnelle et, à cet effet, se rendre disponible pour les études, fortifier sa motivation, déployer honnêtement tous les efforts requis;

- la participation à tous les aspects de la vie au collège: participer aux activités parascolaires, aux activités de loisir et aux activités sociales du collège parce qu'elles apportent un complément de formation personnelle et qu'elles favorisent le développement des habiletés sociales;

- le sentiment d'appartenance: s'efforcer de trouver au collège un milieu propice à son développement personnel et à l'éclosion d'amitiés; cultiver le sentiment de solidarité et d'appartenance; se reconnaître une responsabilité à l'égard de l'institution et en témoigner dans ses attitudes et ses actions;

- la responsabilité de la personne éduquée: reconnaître la part d'investissement de l'institution, et de la société en général, dans le processus de sa propre formation et faire fructifier ce qui a été reçu en considérant que cette formation ne sera jamais achevée et qu'elle devra être poursuivie durant toute la vie; faire servir ses talents et ses énergies au progrès général de la société.

• Le plan d'action

Comme il a été mentionné, dans la démarche, les objectifs de formation fondamentale énoncés deviennent, pour 1988-1989, les objectifs de la politique de formation fondamentale du collège de Valleyfield.

Les journées pédagogiques de juin 1988 ont pour but d'établir le plan d'action qui permettra d'atteindre ces objectifs.

Après une année d'expérimentation, la communauté collégiale pourra, lors des journées pédagogiques de juin 1989, faire des propositions en vue de rectifier le plan d'action et, si nécessaire, d'amender l'énoncé des objectifs de la politique institutionnelle.

Dans quelques années, les objectifs et les actions pourront être réunis pour constituer une version plus achevée de la politique institutionnelle de formation fondamentale du collège de Valleyfield.

Pour la première étape d'expérimentation de la politique institutionnelle de formation fondamentale, la direction des Services pédagogiques propose un plan d'action axé sur les éléments suivants:

• La responsabilité du Collège

La responsabilité générale

Le Conseil d'administration et la direction du Collège devront s'employer:

. à réviser les politiques du Collège pour y inclure les objectifs de la politique institutionnelle de formation fondamentale;

. à assurer la plus grande cohérence possible entre toutes ces politiques;

. à trouver les moyens de réaliser les objectifs de formation fondamentale (établissement des priorités, plan de développement, politique budgétaire, aménagement et équipement des locaux, entretien des bâtiments et du matériel, etc.);

. à promouvoir cet idéal en toutes circonstances et, notamment, dans la publicité du Collège.

La responsabilité de la direction des Services pédagogiques

La direction des Services pédagogiques doit assumer pleinement son leadership. Son rôle consiste:

- à faire connaître la politique institutionnelle de formation fondamentale, à proposer un plan d'action en vue de son implantation et à mettre en place des mécanismes de révision;

- à organiser et à animer l'action éducative dans le milieu;

- à instaurer, dans la mesure de ses moyens, les mécanismes susceptibles de favoriser l'application de la politique institutionnelle de formation fondamentale;

- à préparer la réforme de structures pédagogiques locales en tenant compte de l'évolution de l'action éducative au Collège même et de celle qui s'accomplit dans le réseau collégial.

La responsabilité de la Commission pédagogique

La Commission pédagogique a assumé une responsabilité conjointe dans tout le processus d'élaboration de la politique institutionnelle de formation fondamentale. Elle doit continuer:

- à réfléchir au développement des activités éducatives au Collège et à contribuer, par ses avis à la direction des Services pédagogiques, à l'implantation et à la révision de la politique institutionnelle de formation fondamentale comme de toutes les autres mesures qui en découleront;

- à aviser le Conseil d'administration sur tous les aspects de la politique institutionnelle de formation fondamentale et sur ses applications.

La responsabilité des autres services

En raison du caractère institutionnel de la politique de formation fondamentale, tous les services ont participé à son élaboration et doivent également participer à son application. Ils doivent:

- participer à la discussion sur le plan d'action proposé par la direction des Services pédagogiques;

- définir pour eux-mêmes les mesures à adopter pour contribuer à l'application de la politique institutionnelle de formation fondamentale.

• L'action éducative proprement dite

Une perspective de travail

- Les objectifs de formation fondamentale proposés sont vastes et complexes. Il faut se les approprier en recherchant ce qui assure la spécificité de l'ordre collégial et celle du collège de Valleyfield. Il est souhaitable que la formation donnée au collège de Valleyfield ait un trait distinctif qui puisse être reconnu comme tel.

- Parmi les moyens à envisager pour y parvenir, il importe de considérer l'établissement d'objectifs de sortie précisant la nature et le degré des compétences que l'élève devrait avoir acquises à la fin de ses études au Collège.

- L'élève qui aurait atteint le degré de compétence souhaité pourrait se voir décerner, en plus du diplôme d'État auquel il aurait droit, un diplôme du Collège attestant l'acquisition de ces compétences.

- En étudiant cette possibilité, il faut rechercher les moyens pédagogiques et pratiques de la réaliser.

Les conditions préalables à une action éducative efficace

- La disponibilité (physique et psychologique) des élèves, ce qui suppose la formulation d'exigences claires à ce sujet et, surtout, la mise en place de mécanismes permettant d'assurer cette disponibilité comme le renforcement de l'encadrement scolaire et la revalorisation des activités péri-scolaires.

- La disponibilité de toutes les personnes à l'emploi du Collège non seulement pour l'accomplissement de leurs tâches principales mais aussi pour toutes leurs tâches connexes et principalement celles qui sont reliées aux fonctions éducatives.

- L'organisation du temps et de l'espace: assurer à chaque élève un horaire propice à son apprentissage et laissant une place au travail personnel et à la participation aux activités péri-scolaires; l'aménagement de locaux d'étude; la propreté et la salubrité des locaux et les autres aspects qui assurent la qualité de l'environnement.

- Les conditions d'exercice de l'acte pédagogique, ce qui implique la valorisation des diverses fonctions des professeurs (préparation et prestation de cours, évaluation et encadrement, recherche et perfectionnement, participation aux comités); les mécanismes de concertation entre les diverses disciplines; le support du secteur des ressources didactiques et des moyens techniques d'enseignement.

La structure des programmes d'études ou le programme intégré de formation

- Amorcer une réflexion franche sur la notion de programme intégré de formation et rechercher les moyens de mieux assimiler tous les éléments de la formation de l'élève dans la perspective d'une formation fondamentale.

- Étudier les expériences vécues de restructuration de programme de certains départements comme techniques de génie mécanique, techniques de bureau; celles, en cours, en soins infirmiers et celles, à venir, en sciences humaines et en sciences de la nature.

- Envisager avec la même ouverture d'esprit les conséquences prévisibles d'une «approche-programme intégrée de formation»: une nouvelle pratique de l'action éducative axée sur une plus grande concertation entre les professeurs et entre les départements.

L'analyse des besoins de la clientèle et de ceux de la société

- Tenir compte des besoins des élèves et de ceux de la société dans l'établissement des politiques et des pratiques éducatives du Collège.

- Mieux connaître la situation des élèves au moment de leur arrivée au Collège; établir des relations plus suivies avec les éducateurs de l'ordre secondaire et discuter avec eux de l'arrimage des deux ordres d'enseignement.

- Parallèlement, consulter les universités et le milieu de travail pour mieux définir les objectifs de sortie de l'ordre collégial.

- Rester vigilant dans cette consultation et rejeter toute visée purement utilitariste.

- Dans la recherche de moyens pour répondre aux besoins des élèves et aux attentes de la société, songer à l'établissement d'une propédeutique pour permettre aux élèves moins bien préparés ou connaissant des difficultés d'apprentissage d'atteindre les objectifs de la formation collégiale.

La pédagogie

- Rechercher les meilleurs moyens d'appliquer les principes de la formation fondamentale dans toutes les activités éducatives.

- Partager davantage la recherche et les expériences pédagogiques entre collègues d'un même département. Parvenir à une action concertée qui, tout en apportant de plus grands bénéfices, permet de mieux utiliser les énergies.

- Partager des vues et des expériences avec des collègues d'autres disciplines et, en tout premier lieu, avec ceux qui enseignent dans les mêmes programmes.

- Chercher à harmoniser entre toutes les disciplines et tous les programmes les exigences de l'enseignement collégial et, en tout premier lieu, les exigences relatives à la maîtrise de la langue et à la pratique de l'écriture.

L'évaluation et l'encadrement

- Reconnaître que l'évaluation et l'encadrement jouent un rôle de premier plan dans l'action éducative collégiale.

- Réaffirmer l'importance de l'évaluation formative comme moyen d'associer l'élève au processus de sa formation. Tenir compte, dans cette évaluation formative, de tous les aspects de la formation fondamentale.

- Réaffirmer le rôle primordial du professeur dans cette évaluation et dans l'encadrement qui en découle. Encourager l'action concertée de tous les professeurs enseignant aux mêmes élèves. Favoriser la collaboration avec les professionnels de l'encadrement: les aides pédagogiques et les professionnels de L'O.I.P.

- Dans cette perspective, reconnaître l'importance de l'évaluation de mi-session et de la publication d'un rapport d'évaluation pour assurer un meilleur encadrement des élèves et pour les associer directement au processus de leur formation.

- Dans cette même perspective, déployer tous les efforts pour mettre en place le centre d'aide à l'apprentissage, pour développer le centre des ressources didactiques et d'autres moyens comme l'aménagement de locaux d'étude, etc.

Les activités péri-scolaires

- Reconnaître l'importance des activités péri-scolaires dans la formation fondamentale des élèves.

- Bien définir les objectifs de formation poursuivis dans ces activités et mettre en place toutes les structures d'encadrement nécessaires.

- Faire appel aux professeurs comme personnes-ressources.

La participation des parents des élèves

- Informer les parents de l'implantation de la politique institutionnelle de formation fondamentale et leur en expliquer la portée.

- Solliciter leur contribution au processus de formation de leurs enfants en leur rappelant l'importance de leur soutien moral et matériel.

La participation du milieu

- Faire connaître dans le milieu le projet éducatif du Collège.

- Indiquer quelle contribution originale le Collège peut apporter à la vie du milieu.

- Obtenir du milieu une participation significative à l'action éducative du Collège, notamment par des contributions financières, par la réalisation de projets (stages en entreprise, projets de recherche, activités culturelles...), etc.

Conclusion

Vous êtes maintenant en mesure de constater que même si notre démarche commence à porter fruit beaucoup reste à faire et qu'il faudra encore beaucoup d'efforts pour en venir à ce que tous les intervenants dans toutes les facettes de la mission du Collège intègrent dans leurs préoccupations journalières les objectifs de formation fondamentale que nous avons décidé de retenir. Nous sommes toutefois satisfaits du chemin parcouru et nous continuerons encore longtemps à répéter:

«Moi, j'aime apprendre!»

Communication de
Nicole TREMBLAY
Conseillère pédagogique
Jean-Marie MORAND
Conseiller pédagogique
Cégep de Limoilou

LA FORMATION FONDAMENTALE: UNE PRÉOCCUPATION PÉDAGOGIQUE AU COLLÈGE DE LIMOILOU

Origine

La réflexion autour du concept de formation fondamentale a été amorcée, au collège de Limoilou, un peu comme dans les autres collèges, par la publication du dossier-souche du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.) sur la formation fondamentale aux États-Unis et au Canada anglais. Plusieurs enseignants y ont trouvé matière à une réflexion stimulante sur le sens de la formation à donner à leurs étudiants. Depuis quatre ans, plusieurs activités ponctuelles ont contribué à sensibiliser le personnel du Collège et à le préparer à une réflexion institutionnelle.

Les lieux de réflexion

Une première journée pédagogique sur le thème de la formation fondamentale a été tenue en 1984; une trentaine d'enseignants ont alors assisté à une présentation des dossiers du C.A.D.R.E. Lors du colloque pédagogique annuel de 1986, M. Paul Inchauspé avait interrogé les participants sur les apprentissages essentiels à faire réaliser par les étudiants dans

leur formation collégiale. Par la suite, plusieurs demandes nous ont été faites dans le but d'élargir à un plus grand auditoire la discussion autour du concept de formation fondamentale et des objets de cette formation à privilégier dans une action locale.

Cependant, la réflexion institutionnelle s'est vraiment amorçée dans le cadre de l'adoption de la politique institutionnelle de l'évaluation des apprentissages. Suite à un large débat et à une prise de position unanime sur la politique, un consensus s'est établi sur la nécessité de poursuivre la réflexion sur trois éléments: l'évaluation formative, la qualité du français et la formation fondamentale. Il est prévu que les orientations éventuellement retenues sur ces trois dimensions pourront venir modifier le contenu de la politique maintenant en vigueur.

Deux sessions PERFORMA sur la formation fondamentale

Considérant que le débat ne peut être mené avec efficacité que s'il repose sur une connaissance suffisante de l'objet en cause, nous avons privilégié, comme moyen d'appropriation du contenu, l'organisation d'une session de perfectionnement dans le cadre du Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (C.P.E.C.) PERFORMA. Sous forme d'un séminaire de lecture, l'activité a regroupé 17 enseignants de plusieurs départements qui, pendant 45 heures, ont partagé leurs réactions, leurs commentaires et leurs difficultés. Les textes du C.A.D.R.E., du Conseil des collèges, du Conseil supérieur de l'éducation, certains rapports américains, les actes du colloque du collège de Valleyfield ont constitué la documentation de base de l'activité.

Progressivement, le groupe d'enseignants en est venu à penser que l'identification des habiletés fondamentales qu'un étudiant devrait maîtriser à la fin de ses études collégiales permettrait de guider l'action collective à l'intérieur de l'établissement. Cette piste, par son aspect concret, favoriserait la généralisation du débat, le choix des actions à privilégier et l'évaluation des interventions.

Au même moment, la Commission pédagogique inscrivait le dossier de la formation fondamentale à son plan de travail annuel; cependant, ce dossier n'a pas eu le traitement souhaité, compte tenu de la lourdeur des opérations en cours.

Ces diverses activités ont servi de sensibilisation sur les fins de la formation collégiale et l'intérêt développé a conduit les enseignants à souhaiter un approfondissement de la question dans une activité collective. C'est ce qui a donné lieu au choix du thème de la formation fondamentale comme sujet du colloque pédagogique de 1987. Mon collègue présentera le contenu de ce colloque et le sens qu'il a pris au Collège. Cependant, je veux ajouter qu'une deuxième activité du C.P.E.C. a été mise sur pied lors de ce colloque. D'une durée de 15 heures, elle a servi à guider les participants dans l'appropriation du concept. Des lectures ont précédé une première rencontre d'échanges préparatoire à la participation au colloque. Les participants avaient une réflexion personnelle à produire qu'ils ont bâtie autour des thèmes traités par les différents conférenciers. Une rencontre bilan a complété cette session.

Le colloque sur la formation fondamentale

Il s'est tenu au cégep de Limoilou, les 12 et 13 janvier 1988, un colloque local sur la formation fondamentale. C'était d'ailleurs le quatrième colloque pédagogique annuel du Collège.

• Sens du colloque

Ce colloque s'inscrit dans une préoccupation du Collège concernant ce que je pourrais appeler sa politique des apprentissages. Déjà, la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages voulait se situer dans l'optique de la formation fondamentale. On se promettait alors de revenir expliciter le sens de cette orientation. Le colloque est une action collective dans ce sens.

De plus, depuis les trois dernières années, la conjoncture éducative présente la formation fondamentale comme un thème de plus en plus présent. Des événements surprenants se passent: la poussée de PERFORMA; l'implantation vigoureuse de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (A.Q.P.C.); la révision de très nombreux programmes. Dans ce même mouvement, on questionne aussi, non sans inquiétude, ce que possède le collégien à sa sortie de l'établissement: qualité de sa langue, habileté à maîtriser des méthodes de travail, capacités d'analyse et de synthèse, esprit critique, créativité.

Dans quelle direction doit donc s'orienter la formation de niveau collégial? Quel équilibre assurer à la formation et au contenu obligatoire à transmettre? Le collège doit-il favoriser une concertation autour d'un projet éducatif basé sur une formation fondamentale? Quels sont les besoins et les attentes des entreprises, de la société en général?

• Le déroulement du colloque

C'est dans ce contexte que s'inscrit notre colloque sur la formation fondamentale, dans la foulée même du récent rapport du Conseil des collèges *Enseigner aujourd'hui au collégial*. Le colloque veut proposer aux participants une réflexion structurée sur la formation fondamentale à partir de conférences prononcées par neuf personnes invitées et qui viennent de divers milieux: des chercheurs, une ancienne étudiante du secteur technique, un ingénieur, un journaliste, un dirigeant des affaires sociales, un conseiller pédagogique, le président du Conseil des collèges et un psycho-éducateur.

Toutes ces personnes devaient d'abord s'adresser, durant une heure, à leur auditoire; une période de questions-réactions suivait. Ces conférenciers se conformaient à peu près au même schéma d'intervention qu'ils pouvaient personnaliser et qui s'articulait autour des interrogations suivantes: Quelle image avez-vous de l'étudiant qui sort du collège (aux plans des

savoirs organisés, des capacités et habiletés, des attitudes et des valeurs)? Quelle formation devrait avoir acquise l'étudiant qui quitte le collège? Quels gestes pédagogiques sont, selon vous, à l'origine de cette formation qui sera indispensable à l'étudiant de niveau collégial?

• **Bilan**

Ce colloque constitue, sans aucun doute, un moment privilégié de perfectionnement collectif capable d'assurer, à sa manière, un développement organisationnel sensé. Plus de 120 personnes y ont participé, en majorité des professeurs; quelques professionnels et quelques membres du personnel de soutien ont pris part aux activités; la presque totalité des membres de l'administration du Collège ont suivi fidèlement le déroulement de ces activités.

Si toutes les conférences, qui prenaient l'allure d'ateliers en seconde partie, ont été très appréciées, il en est quelques-unes qui ont littéralement séduit leur auditoire, notamment la présentation de M. Yvon Morin, le président du Conseil des collèges, qui prononçait l'allocution d'ouverture. Jamais la tenue d'un colloque au Collège n'a suscité autant de satisfaction. L'évaluation écrite de la fin du colloque indique clairement que chacun a trouvé à mieux se situer face à cette formation fondamentale à l'étude, même si ce n'est pas de façon définitive.

Je tiens à noter l'influence très nette d'une telle activité quand elle se tient tout juste avant le début d'une session. Un nombre impressionnant de répondants aux questionnaires d'évaluation ont noté l'effet stimulant d'un tel événement. Ce même rapport d'évaluation est tout aussi éloquent quand on pense aux retombées possibles du colloque. En effet, la suggestion le plus souvent faite par les participants concernant le thème d'un éventuel colloque pourrait se formuler ainsi: «Comment, pratiquement, faire de la formation fondamentale dans ma classe?»

Si la question est simple, le type de réponse à y apporter l'est beaucoup moins. Peu importe, elle invite à poursuivre cette réflexion collective et à lui donner, au plus tôt, une fécondité concrète!

En guise de conclusion

Vouloir se préoccuper de formation fondamentale dans un collège, c'est se soumettre à des exigences contraignantes. En effet, définir ce concept, en découvrir le sens propre pour un établissement, faire en sorte que la majorité des formateurs s'approprient les éléments qui vont rendre fonctionnel le concept de formation fondamentale sont des opérations qui demandent beaucoup de temps. Pourtant, ce temps prolongé de réflexion porte une fécondité liée à la richesse même du concept de formation fondamentale. Il est à prévoir, enfin, que chacun des intervenants va devoir imprégner son action pédagogique individuelle de ces valeurs éducatives autour desquelles la concertation institutionnelle se sera cristallisée.

Chapitre X
La formation fondamentale hier et aujourd'hui

X — La formation fondamentale hier et aujourd'hui

Idée et scénario:
Robert LÉVÊQUE
Aide pédagogique individuel
Michel POIRIER
Conseiller pédagogique
Cégep de Baie-Comeau
Recherche et texte:
Robert LÉVÊQUE
Conception scénique:
Michel POIRIER
Collaboration spéciale
Monique MORIN
Jean L'HEUREUX

Personnages:
Tomas d'Aquin (TDA): Michel POIRIER
François Rabelais (Rab): Robert LÉVÊQUE

O FONDAMENTALIS FORMATIO

Psaume 20-51[1]

- De pedagogica deprima

Tiré de la
Géhenne cégépienne

Rab: En cette époque de rogations et d'interrogations;

TDA: En présence de toute cette secte de «fondamentalistes»;

Rab: Pour respecter nos habitudes de vivre dans «un certain ordre»;

TDA: Vu que nous sommes «spirituels par essence»...

Rab: Nous réciterons *illico*, *hic et nunc*, tous ensemble, le Psaume 20-51, tiré de l'oeuvre mirifique *La Géhenne cégépienne* et intitulé:

TDA: *De pedagogica deprima*

Rab: Après chaque strophe, on vous invitera à répéter la supplique appropriée...

TDA: *Levate fratres*

Rab: - De nos groupes d'élèves tant et tellement trop «hétéros»
De nos groupes beaucoup trop gros...

TDA: *Libera nos Domine*

Rab: - Pour tous ces résultats scolaires à la baisse
Malgré nos évaluations à saveur de largesse...

TDA: *Miserere nobis*

Rab: - Pour toutes et tous ces incapables d'abstraire
Pour tant de problèmes de transfert...

TDA: *Ora pro nobis*

Rab: - Pour tant d'échecs et autant d'abandons
Pour tous ces «Z'hors DEC» et ces réorientations...

TDA: *Miserere nobis*

Rab: - Pour toutes les «ceuses» sans culture générale
Pour tous ces obsédés du «ça-va-t'y-me-sarvir?»...

TAD: *Ora pro nobis*

Rab: - Pour notre langue si alanguie
Pour nos pensées «t'sé-j'veux-dire?»...

TDA: *Te rogamus Domine*

Rab: - Ça va de plus en plus mal
On était bien meilleurs que ça, c'est bien normal...

TDA: *Audi nos Domine*

TDA: *Flectamus genua*

Rab: - Pour tous nos DéGénérés de collèges
Pour tous nos DéSesPérés de collèges

TDA: *Libera nos a malo*

Rab

TDA: *Levate*
- O fondamentalis formatio, qui tollis peccata cegepitorum
Exaudi nos

Rab: - Traduction pour les mal-entendants:
O formation fondamentale, qui rachètes tous les malheurs des cégeps, sors-nous du trou!

TDA: *Sidete*

Rab: Vous pouvez vous asseoir...
Quel bel exorcisme collectif... pour libérer les humeurs peccantes... dilater la rate et les boyaux de la «pétacochie»! Quels propos joyeux, qui respirent le bien-être intellectuel à plein nez!

TDA: Quelle belle abbaye moderne que celle de Sainte-Foy! Nous saluons le père prieur J.-Noël Tremblay, les membres des sacrés collèges, les diacres et sous-diacres, les grands-prêtres et le pape de la pédagogie québécoise, Claude I^er^

Rab: On a entendu dire qu'au Québec, les antiquités étaient revenues à la mode: nous v'là!
Au fait, on ne s'est pas encore identifiés!

TDA: Moi, c'est Thomas, Thomas d'Aquin.

Rab: Ah quiens! Es-tu parent avec le père Aquin, de Jonquière?
Il a accouché d'un des premiers cégeps *in vitro*.

TDA: Non... Thomas d'Aquino, pour être plus précis, près de Naples, en Italie.

Rab: Es-tu parent avec Corrazone?

TDA: Pourquoi voulez-vous que je sois absolument parent avec quelqu'un?

Rab: Parce que la généalogie, c'est fondamental: quand quelqu'un sait d'où il vient, il peut mieux comprendre qui il est et où il va! À propos, parle-moi de toi...

TDA: Je suis né à la Roccasecca, en 1227.

Rab: Sais-tu... t'es quasiment plus vieux que la Poune pis Reagan ensemble!

TDA: À 5 ans, je commençais à étudier à l'abbaye du Mont-

Cassin... à 14 ans, je rentrais à l'Université de Naples.

Rab: T'avais même pas ton D.E.C.! C'est pas d'hier qu'ils font des cas d'exception pour les «bollés»... excusez-la... les «douancés», pour employer un néologisme créé et admis à Montréal en 1980.

TDA: À 20 ans, j'entrais chez les Dominicains. J'étudiai tout mon saoul... la philosophie, les lettres anciennes, la théologie... Puis l'enseignement, à l'université, entrecoupé de périodes intenses d'écriture... En somme, une vie très remplie.

Rab: Sacré Thomas, c'est bien toi ça: «En somme!» En vrai Thomas, jamais d'accord... avec sa propre théorie fondamentale sur à peu près tout!

TDA: À 49 ans, en voyage vers Lyon pour participer au Concile à titre d'expert, la maladie m'a emporté.

Rab: Lyon a été dure sur le chrétien!

TDA: J'ai eu l'honneur d'être canonisé... En 1880, Léon XIII me nommait patron des universités et des collèges... Vous me voyez venir? Mais vous, le facétieux, qui êtes-vous?

Rab: Mon pseudonyme: *Maistre Alcofribas Nasier*... On va toujours bien voir s'il y a dans cette salle desvrais spécimens de «formation générale»... l'anagramme de François Rabelais, pour les intimes. Né près de Chinon, en France, 1494, d'un père avocat et d'une mère... maternelle.

TDA: Et votre bure?

Rab: Moi aussi j'ai commencé à bonne heure à l'abbaye, celle de Seuilly... et je suis devenu bénédictin. J'étudiais à tour de bras... j'adorais comme toi le grec dans le texte, les humanistes et l'érudition; j'ai étudié le droit... la médecine...

TDA: Droit et médecine?

Rab: Bien oui, comme Pierre-Marc Johnson PQ! Faut que je t'avoue quelque chose, juste entre nous deux: vers 33-34 ans... je n'étais pas aussi saint que toi (moi je me disais: pèche tant que tu voudras... tu n'auras qu'à regretter davantage). J'ai dû défroquer! Comme ils disent dans les cégeps: «Je me suis mis hors D.E.C.»!

TDA: *Ego sum incredulus!*

Rab: C'est bien normal pour un Thomas.

TDA: Mais... un moine... défroquer en 1530... C'était plus que précoce.

Rab: J'avais été encore bien plus précoce en faisant deux beaux enfants à une veuve riche en affection... et le pape trouvait que, pour un moine, ça jurait un peu fort! C'est probablement ce qui a donné lieu à la création de proverbes du genre: «L'abbaye ne fait pas le moine...». «Le hobby ne fait pas le moine...» C'est là que j'ai vraiment plongé en médecine. J'ai décroché mon bac en médecine en six semaines!

TDA: Six semaines?

Rab: Oui mon Thomas! La reconnaissance des acquis de formation, dans ce temps-là, ça fonctionnait! Quand tu dis qu'astheure, ça prend quatre mois pour décrocher deux unités en Philo 101!

TDA: Mais médecin?

Rab: Oui... et un expert et professeur d'anatomie... un maître en dissection... tu le sais, Thomas, la première étape de la synthèse, c'est l'analyse... Ah les beaux cadavres que j'ai dépecés!

TDA: Un peu de retenue! *Usque ad tandem nos abutere?*... comme le disait Cicéron.

Rab: Moi aussi, j'ai enseigné... moi aussi je fus écrivain... je fus même mis à l'index par la Sorbonne, sous prétexte que certains de mes écrits étaient obscènes.

TDA: Mis à l'index... je le fus aussi... pour des petites subtilités de raison raisonnante...

Rab: En 1554, je me retrouvais devant saint Pierre, là-haut, pour négocier mon «billet de saison» et ma pension définitive.

TDA: *His dictis*, c'est vraiment un haut privilège pour nous de fêter les 20 ans des cégeps et de participer à ce colloque sur la formation fondamentale... Parce que, déjà, dans notre temps, c'était un sujet majeur de préoccupation.

Rab: Honnêtement, il faut le dire, il y a plus encore. Toi Thomas, t'as été populaire pendant quasi 150 ans au Québec... tu faisais partie des meubles des collèges du temps: vous autres les Italiens, quand ça poigne, ça colle pas pour rire! Regarde Barzotti, Paolo Conte!... Mais quand les cégeps ont été créés en 67, t'as été leur premier cas d'Article 30, comme ils appelaient ça à l'époque! Et t'as été aussi le premier dans le réseau à bénéficier du congé à traitement différé. Tu ne peux dire le contraire!

TDA: *Concedo!*

Rab: En somme, c'était ton deuxième séjour à l'index.

TDA: Mais, 20 ans plus tard... finies les résonnances des marteaux... les coulées de ciment ont séché...ils ont fini de refaire les vieux collèges par en-dedans... On sent que l'heure est venue de se demander ce qu'on fait dedans! Bref, le moment de la réflexion a sonné.

Rab: En langage «psy.», ça veut dire finies l'acné et les crises de croissanse: l'adulte ère des cégeps commence. Puis, pour revenir à notre présence ici... Y ont bien invité Claude Ryan... on ne voit pas pourquoi on n'inviterait pas ceux qui ont marqué Claude Ryan!

TDA: Vous François, le délinquant du XVIe siècle, qu'est-ce qui vous amène?

Rab: Ma «parenté spirituelle» avec tant de Québécois... notre culture commune, notre rigueur et notre spontanéité, notre langue si gargantuesque, notre chromosome de jouisseur et de joyeuse truculence... vicieux à temps partiel... écartillés comme ils disent ici entre le porc frais, les patates jaunes et les médecines douces! Et puis, pour te faire confidence, moi le «pédagogue

éclaté», je me suis commis, en mon temps de renaissance, à moultes occasions sur ce que serait une formation fondamentale.

TDA: *Dubito*... et vous croyez que tous deux nous sommes contemporains de leurs cogitations... que nous aurions encore quelque propos pertinent à tenir après tant de siècles?

Rab: Pas plus tard que le 27 avril 1988, dans *La Presse*, n'en déplaise à Laurent Laplante, le Frère Untel parlait de nous deux dans son article. Chose certaine, la formation fondamentale, si tu ne sais pas ce que c'est, tu sens ce que ça pourrait être quand tu rencontres quelqu'un qui n'en a pas!

TAD: Serait-ce, alors, comme la grâce sanctifiante... un état d'âme... un je ne sais quoi d'impalpable: vous sentez que vous l'avez, sans pouvoir la toucher de vos doigts ni l'étreindre de vos bras?

Rab: Moi, je dirais que c'est comme pour le fromage: ce sont les bactéries qui restent quand elles se sont mangées entre elles!

TAD: Mais alors, quelle serait la «science maîtresse»?

Rab: Je prendrais plutôt **Laliberté** de parler d'idée maîtresse, de fil d'Ariane, comme le disait mon défunt ami et helléniste Gillaume Budé... d'un fil conducteur... intégrateur de toutes les interventions... une sorte d'utopie apprivoisée... N'est-ce pas merveilleux?

TDA: Fil d'Ariane, *Concedo... nil repugnat, sed contra, opportet ut*... il importe que ce soit... un fil à deux brins: celui des habiletés développées par les multiples disciplines... et cet autre, qui développe tout l'être, grâce à l'apport concerté des membres de l'institution.

Rab: Quel programme! Si les cégeps avaient existé dans mon temps, ainsi, j'aurais pu m'inscrire en technique des coroners, disséquer à plein scalpel et disserter à la fois... et prélever, pour mon plus grand bien, un petit morceau de chacun des membres de mon institution... Et tantôt de l'analyse et tantôt de la synthèse...

TDA: *Sed contra*... ne croyez-vous pas qu'ayant atteint le niveau collégial dans ses études, l'heure soit venue pour l'individu, comme on dit en cette fin de vingtième siècle, de se «spécialiser»?

Rab: *Nenni!* Le pape Claude en personne, lors d'une toute récente homélie à l'Université de Montréal, disait, si on me permet de le paraphraser un peu: un quelqu'un qui, au premier cycle universitaire, **s'enivre** d'un savoir trop pointu, se retrouve alors avec des **facultés affaiblies**!... Alors, imagine-toi pour le collégial!

TDA: *O formatio!*... quel univers complexe!... et pour les disciples... et pour les formateurs et formatrices!

Rab: Complexe... oui et non... On n'apprend plus aujourd'hui toutes les «mêmes vérités» que naguère, mais on apprend singulièrement de la même façon! On aime encore apprendre dans la joie: quel heureux mariage que celui du rire et du haut savoir! Et le célèbre *Mens sana in corpore sano*, cet équilibre entre le corps et l'esprit.

TDA: Vous êtes en frais de nous décrire votre auto-portrait de pédagogue!

Rab: Quel perspicace, ce Thomas! Il lit littéralement dans nos mains!... Et quelle merveille que l'être humain... une créature sans limites... un géant en puissance... que dis-je, pour emprunter ton jargon... un surhomme en acte... Quelle capacité d'apprendre et de prendre le monde!

TDA: On croirait entendre le «Spielberg» des temps passés!

Rab: Et cette recherche de nos racines, en référant aux textes originaux grecs et latins... ce qu'on appelle maintenant le retour aux sources... le syndrome de la racine, dirait «Vitagro» Charbonneau! Et la vulgarisation de tout ce savoir!

TDA: Vous voulez dire: être des Fernand Séguin de nos disciplines!

Rab: Pour tout t'avouer, j'ai fait en mon temps, à la faculté de médecine, une véritable révolution **pédagogique** avec mes laboratoires, où les abstractions trouvaient leur pendant concret... le contact avec l'expérience... la nature: ah les belles dissections qui ont enchaîné avec mes cours d'anatomie!

TDA: Vous étiez donc, à votre manière, un de mes disciples: un «ana-t(h)omiste»! Vous rejoignez ici uneafirma tion que j'avais faite à l'époque: *Cognitio semper a sensu originem habet*...

Rab: Ce qui revient à dire: Toute connaissance passe d'abord par les sens... C'est plein de bon sens! Par exemple, la meilleure façon de **connaître** Gérard Vermette, c'est de le **voir**!

TDA: Monsieur Rabelais... vous et vos «énormités»! Humblement..., selon moi... un véritable maître est habité constamment du souci de grande rigueur scientifique, de la recherche inlassable de la Vérité... appuyée par une documentation... comment diriez-vous... «gargantuesque»!

Rab: Même en sciences humaines «sans maths»?

TDA: Il n'y a pas de science insignifiante!

Rab: «Humblement... selon moi»... non mais l'avez-vous entendu, avec son ton de Cardinal Léger... «Humblement»... apparemment que «l'humilité, c'est le genre d'orgueil qui déplaît le moins».

TDA: *Id quod convenitur!* J'ajouterai que l'homme, dans sa quête de la Vérité, est constamment appelé à se dépasser, par un développement multidimensionnel: c'est ce dont je rêve dans ma **Métaphysique**.

Rab: D'un autre côté, tu ne peux pas demander à tous les élèves de se promener dans l'ozone intellectuel! Ils ne sont pas tous pareils: y'a des concrets, des allergiques à l'abstrait... des auditifs... des voyeurs!

TDA: *Concedo! Operatio secutur esse!*

Rab: Autrement dit: un chien «a pas» des chats: tu fonctionnes comme t'es fait... tu donnes rien que ce que t'as! En langage liturgique, on fait les processions qu'on peut avec les lampions qu'on a...

TDA: Il y a plus: *Quidquid recipitur... Ad modum recipiendi recipiendis... recipitur!*

Rab: Tu jurerais entendre le grand-père spirituel des cognitivistes, l'américain Ausubel!: Ce qui est reçu l'est à la façon de la personne qui le reçoit; le même message livré par toi n'était pas perçu de façon identique, selon là où chacun en était?

TDA: C'est un des plus grands défis de la pédagogie de tous les temps!... «Je ne suis pas toujours de mon avis» (P. Valéry), mais ici, je crois avoir raison!

Rab: «Les idées générales sont souvent fausses... ceci est une idée générale»! (Alain)

TDA: *Dubito... Quin...* Trève de «rabelaiseries»!... Par ailleurs, parlant d'idées générales, intervient dans l'univers de la formation fondamentale la notion des valeurs... Ainsi, j'ai, dans la société de mon temps, contribué à améliorer le sort collectif des femmes...

Rab: Toi, un saint homme... et les femmes du XIIIe siècle?

TDA: J'ai plaidé, en 1256, à l'Université de Paris, pour que soit admise l'idée que la femme aussi avait une âme.

Rab: Ça n'a pas dû être facile!... dans ce temps-là... Pis Adélard Godbout, quelques années plus tard, leur donnait le droit de vote. Penses-tu que ça peut les avoir marquées dans leur façon d'apprendre et de recevoir des messages? *Quidquid recipitur ad modum...*

TDA: Chose certaine, en toute logique, avant de féminiser des textes dans la politique de l'accès à l'égalité, encore fallait-il qu'on leur reconnaisse le droit d'exister!

Rab: À chaque époque ses valeurs et ses moeurs pour teinter les credos de la formation fondamentale.

TDA: Justement, parlant de chaque époque, dans les années 1250, quand j'ai commencé à enseigner à l'Université de Paris, imaginez-vous ce que c'était pour ma pédagogie: Gutenberg n'avait pas encore inventé l'imprimerie.

Rab: Y a des professeurs de cégep qui se chercheraient de l'ouvrage, s'il n'y avait pas de machine à photocopier!

TDA: J'étais obligé de lire à mes disciples le contenu du seul livre que l'Université avait sur chaque sujet: on nous appelait «lector», tellement cette activité pédagogique était essentielle dans notre enseignement.

Rab: Je n'en suis pas encore revenu! Pas de photocopies... pas de reproductions... et... ils apprenaient de quoi?... Et vous réussissiez à enseigner?

TDA: Je prétends avoir été un précurseur en pédagogie cognitive... j'ai innové en instaurant ce qu'on appelait «la Questio»... la Question... une pédagogie qui amenait les disciples dans le feu d'une discussion contradictoire; ou encore, une forme de travail pratique, après la partie théorique, où ces derniers devaient répondre spontanément à des questions de la salle...

Rab: Par contre, on ne peut laisser entendre que le Moyen-âge a été l'âge d'or de la pédagogie... Il faut mettre quelques bémols dans la partition de grégorien! On avait nos bibittes et notre version du *De pedagogica deprima.*

TDA: *Id quod convenio!*

Rad: J'ai précisément dénoncé dans *Gargantua* les mémorisations stériles et mécaniques auxquelles des précepteurs dépassés soumettaient les enfants: Gargantua, pour les caricaturer, apprend son alphabet par coeur et à rebours en 5 ans et 3 mois; son vocabulaire entièrement latin en 13 ans, 6 mois et 2 semaines; une grammaire latine en 18 ans, 3 mois... et quelques autres activités de la même farine...

TDA: *Et ejusdem farinae...* dirait le latin de cuisine. À vous entendre, on se croirait dans les fabulations du Capitaine Bonhomme.

Rab: Activités livresques sans rapport avec la vie; et ce jargon hermétique... et ces rituels d'autosatisfaction pédagogique.

TDA: Ça existait déjà en ces temps lointains?

Rab: Voilà des propos aussi nuancés que ceux de Jean-Marie le Pen!

TDA: En 1270, j'avais fait à l'Université de Paris une violente sortie contre les «lector...» qui, sous prétexte de faire leurs commentaires sur les textes lus, s'écoutaient parler des heures, en errance intellectuelle, à 1000 lieues de la question de départ... Pauvres étudiants...

Rab: Thomas, je t'arrête... tu es sur le point de t'écouter parler... Tu le sais... *Tempus fugit... Et non rattrapit...* Le temps nous presse... les mortels ci-devant nous sont encore sous l'emprise du temps qui passe... Le sablier les hante toujours...

TDA: *Ecce veritatem!...* Ils ne vivent pas encore la douce sérénité de l'éternité intemporelle.

Rab: Mais alors: quel testament leur laisser?

TDA: Certainement pas un de retour nostalgique au passé... à saveur de «Classique» édulcoré!

Rab: Pour être cohérents avec ce que nous fûmes nous-mêmes, à nos époques respectives, tournons-nous vers demain... sans bérets blancs! Vers une autre renaissance.

TDA: Quel serait le principe transcendant de toute cette formation fondamentale?

Rab: Au cégep de... l'Utopie...

TDA: «Cégep»... original, ce concubinage... ou plutôt cette promiscuité, sous le même toit, du général et du professionnel... J'étais habitué à penser en termes de «général» et de «particulier»; avec ce concept typiquement québécois, il faut vivre avec l'association «général» et «professionnel»...

Rab: Au cégep de l'Utopie, le wagon de tête pourrait être le

programme, qui catalyserait les disciplines et les interventions concertées de tous les membres de l'institution. Le but ultime: un être compétent dans sa profession et développé «tous azimuts», à la fois en harmonie avec les valeurs universelles... et apte à adhérer à de perpétuelles renaissances!

TDA: Il me semble que vous en aviez déjà parlé plus tôt!

Rab: Exact... mais en pédagogie, vous le savez, il faut répéter pour que le message s'imprime.

TDA: *Bis repetitur placet!*
Vous parlez «programme», monsieur François... que renfermerait-il, dans ses grandes lignes?

Rab: Un programme formidable, à la recherche de la substantifique moëlle, comme au temps du *Pantagruel*...
Permets-moi de me relire...:
«J'entends et je veux que tu apprennes les langues; que tu formes ton style; qu'il n'y ait d'histoire que tu ne tiennes en mémoire; et les arts libéraux, la géométrie, l'arithmétique et la musique; de l'astronomie, sache tous les canons; du droit civil, je veux que tu saches par coeur les beaux textes; je veux que tu t'adonnes à la connaissance des faits de nature (poissons, oiseaux, arbres, fruits des forêts, herbes, métaux, pierreries); puis les livres des médecins; et connaître parfaitement tout l'autre monde qu'est l'homme...; et les saintes lettres...
Bref, que tu sois **un abime des sciences.**
Par ailleurs, il faudra que tu prennes régulièrement tranquillité et repos d'études; que tu apprennes la chevalerie, les armes; pouvoir vaquer aux affaires...; et tiens suspects les abus du monde...; ne mets ton coeur en vanité, cette vie est transitoire. Sois serviable à prochain et les aime comme toi- même... avec grandeur d'âme et sagesse...
Bref, sapience (sagesse) n'entre point en âme malivole et **science sans conscience n'est que ruine de l'âme.**»
(Pantagruel, chap. VIII)

TDA: Autrement dit, pour en finir avec la *Pedagogica de prima*:
apprendre à lire, à rédiger et à compter;
avoir le sens de l'histoire;
connaître ses sciences humaines et de la nature... et la musique;
entremêler d'exercices physiques, d'une vie intérieure et d'une morale personnelle;
informer et former;
le savoir et la faculté de vision... la capacité de «relativer», comme le dirait Robert Kelly...

Rab: En conclusion de la conclusion, recevez ces mots pleins de tendresse et de compassion:
...«Au cas où vous ayez trouvé ici matières assez joyeuses, il ne faut toutefois pas en demeurer là, et à plus haut sens interpréter ce que... vous pensez dit en gaieté de coeur». (Prologue de Pantagruel)

Conclusion

Conclusion

Communication de
Bernard MORIN
Conseiller en recherche
Fédération des cégeps

LES PROGRAMMES D'ÉTUDES ET LA FORMATION FONDAMENTALE

En premier lieu, qu'on me permette d'insister sur les limites de l'exercice de synthèse auquel on m'a convié. D'une part, la formation fondamentale est un sujet vaste, aux multiples facette, qui se prête à de nombreuses analyses et à l'expression de points de vue variés, parfois complémentaires et parfois contradictoires. D'autre part, les conditions d'organisation d'un colloque comme celui-ci rendent impossible la fréquentation d'un nombre suffisant d'ateliers pour obtenir un échantillon représentatif des idées exprimées par les personnes présentes. Il faut aussi tenir compte du temps de réaction très court (entre le début et la fin du colloque) dont dispose l'intimé pour exécuter la commande. Dans ces conditions, la synthèse est un art difficile et téméraire.

Tout en m'inspirant au maximum des propos lus et entendus pendant le colloque, je n'avais, par ailleurs, d'autre choix que de mettre à profit mes connaissances, mon expérience et ma compréhension de la question de la formation fondamentale. C'est pourquoi j'utilise ici le programme d'études à la fois comme principe et comme outil de synthèse. Il me semble que le programme d'études, tel que défini au niveau de l'enseignement collégial, possède de remarquables propriétés de synthèse en regard d'un sujet aussi important pour l'avenir des cégeps. La notion de programme d'études permet d'établir une cohérence, un lien organique et fonctionnel entre un certain nombre d'idées principales, de paramètres ou de variables, indispensables à l'actualisation de la formation fondamentale.

Dans l'optique de ce qui précède, je tente ici de mettre en relation quelques-unes de ces variables majeures. Pour ce faire, je regroupe mes observations et commentaires autour des quatre dimensions suivantes:

- le cadre de référence pour le concept de formation fondamentale;
- le cadre de référence pour le concept de programme d'études;
- l'intégration des notions de formation fondamentale et de programme d'études;
- les conditions essentielles à la réalisation de la formation fondamentale.

En conclusion de mon exposé, j'identifie quelques pièges à éviter dans ce dossier ainsi que des pistes de recherche à privilégier.

Cadre de référence pour le concept de formation fondamentale

Nous pouvons affirmer qu'il existe un consensus assez large quant aux éléments à retenir pour composer le cadre de référence pour la formation fondamentale au collégial. Au moment d'en parler ou de définir la chose, nous puisons généralement aux mêmes sources, dont: le rapport Nadeau, le Livre blanc sur les collèges, le rapport thématique du Conseil supérieur de l'éducation, le dossier-souche du C.A.D.R.E. préparé par Jacques Laliberté et Paul-Émile Gingras et l'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. C'est d'ailleurs à ce dernier document que nous nous référons le plus souvent lorsque nous avons à proposer une définition de la formation fondamentale.

On a évoqué cette définition à plusieurs reprises au cours du colloque, ce qui me semble un indice du consensus qui s'est graduellement construit dans le réseau. Il m'apparaît donc pertinent de rappeler cette définition. «La formation fondamentale se définit d'abord par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions; (...) Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur: elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation.»[1] On indique également que la formation fondamentale est «une des lignes de force du Règlement», «le principe intégrateur des composantes des programmes d'études», «le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial».

M. Jacques Laliberté, dans une allocution prononcée lors du 7e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (A.Q.P.C.), dont le texte a été publié dans un précédent numéro de *Pédagogie collégiale*, commentait cette définition en ces termes: «... tant sur le plan du réseau que dans chaque établissement, cette définition constitue un point de référence obligé, qu'il s'agisse de préciser les orientations des programmes d'État ou celles des programmes d'établissement, le contenu des cours et la pédagogie à mettre en oeuvre ou encore les balises générales du régime pédagogique comme, par exemple, la répartition entre les cours obligatoires, les cours de concentration ou de spécialisation et les cours complémentaires. Qu'il s'agisse des concepteurs de programmes, des responsables du système ou des enseignants dans leur classe, tous, dans les orientations qu'ils préconisent, dans les décisions qu'ils prennent, dans les gestes qu'ils posent, doivent travailler à donner une forme, un contenu précis à cette définition qui est nettement plus de l'ordre des finalités que de l'ordre des objectifs.»[2]

---

(1) Direction générale de l'enseignement collégial. Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial. Gouvernement du Québec, 1984, p. 7.

(2) Jacques Laliberté, La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège, dans Pédagogie collégiale, vol. 1, no 2, janvier 1988, pp. 28 à 37.

Je partage entièrement cette analyse de M. Laliberté. Par ailleurs, j'ajouterais que j'aime bien la définition de l'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial (R.R.P.C.)* et je constate que «ce point de référence obligé» possède d'autres belles qualités. Tout d'abord, cette description de la formation fondamentale en fait un concept dynamique, circonscrit, mais ouvert et évolutif. Elle offre un cadre de référence suffisamment large pour susciter l'adhésion d'un nombre important de personnes qui exercent des responsabilités diverses dans les collèges et le réseau, tout comme elle est suffisamment précise pour indiquer les directions à prendre pour mettre en oeuvre la formation fondamentale.

La définition pose également les balises essentielles à une appropriation éclairée du concept et nous invite à passer à l'action. Elle permet aux responsables de l'enseignement collégial, à tous les paliers, d'exercer un pouvoir réel sur le choix des objectifs et des contenus en matière de formation fondamentale. C'est de loin sa plus grande vertu, d'autant qu'elle situe la formation fondamentale au coeur de la mission de formation des cégeps, laquelle s'incarne dans les programmes qui sont la structure de base du système. Autrement dit, nous avons tout avantage à adopter ce cadre de référence comme fondement à nos interventions en formation fondamentale.

Cadre de référence pour le concept de programme d'études

L'adoption d'une définition de la formation fondamentale qui commande l'action suppose que nous ayons une idée claire de ce qui peut assurer sa réalisation. À ce chapitre, et comme indiqué précédemment, l'économie générale du régime pédagogique du collégial nous montre que c'est principalement à travers les programmes d'études que nous pouvons espérer obtenir des résultats satisfaisants.

Les programmes forment la structure principale des études collégiales Ce sont les programmes d'études qui conduisent à l'acquisition et à l'intégration progressives des apprentissages et, par là, à l'atteinte des objectifs de formation fondamentale. Nous sommes devant une réalité incontournable: la très grande majorité des étudiants jeunes et adultes qui fréquentent les collèges suivent un programme d'études ou une séquence organisée d'activités de formation qui les conduit à une reconnaissance officielle de compétence dans différents domaines du savoir et de l'activité humaine. Les programmes sont le lieu et le moyen par excellence de réalisation des finalités éducatives de l'enseignement collégial.

Aussi, tout comme pour la formation fondamentale, nous devons adopter un cadre de référence commun pour le concept de programmes d'études. Ici, les consensus sont moins évidents, moins explicites, plus fragiles. De ce fait, il me semble tout indiqué d'introduire la définition adoptée par la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps.

Le document duquel est tirée cette définition dit bien qu'il ne s'agit pas d'arrêter les termes d'une définition scientifique. L'approche se veut dynamique, à l'image de la réalité qui est en cause. Elle me semble présenter une synthèse d'éléments avec lesquels nous devenons de plus en plus familiers. C'est ce qui explique les trois types d'énoncés qu'elle comporte: un postulat, la définition tirée du R.R.P.C. et une identification des éléments constitutifs d'un programme d'études. On définit donc un programme d'études comme:

- «L'assise de la mission de formation des cégeps et l'axe d'intégration de la formation de l'étudiant et de l'activité pédagogique et administrative;
- un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation;
- un système, un ensemble d'éléments constitutifs reliés fonctionnellement les uns aux autres: des étudiants, des besoins de formation, des buts, des objectifs, des contenus, des activités, du personnel, des ressources, du matériel didactique, des méthodes pédagogiques, des activités d'évaluation.»[(3)]

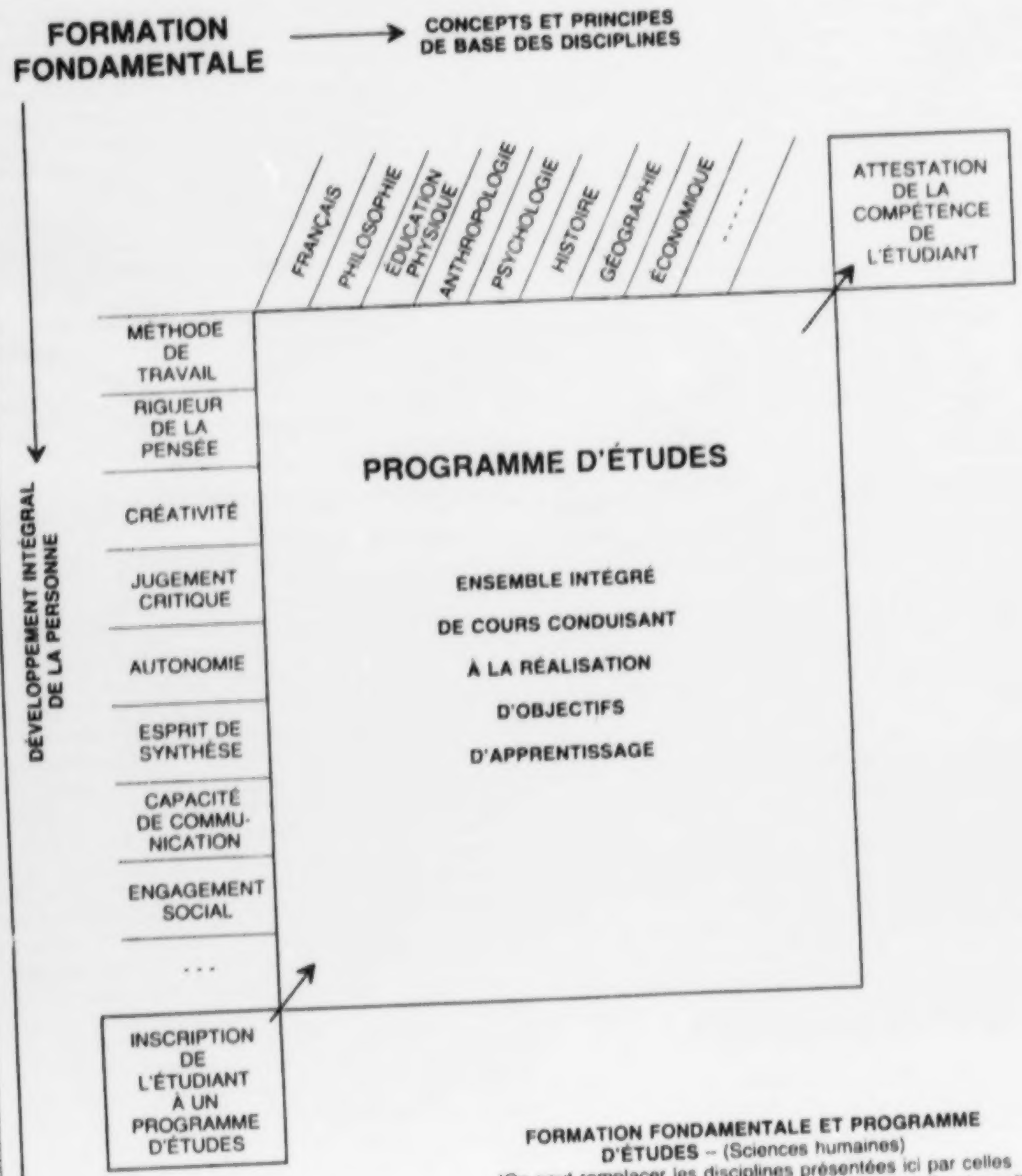
Mais une telle définition d'un programme d'études, ou toute autre d'ailleurs, n'a d'utilité réelle en regard de la formation fondamentale que si son opérationnalisation s'inscrit à l'intérieur de ce que nous convenons maintenant d'appeler une approche-programme. Or, appliquer une approche-programme, c'est d'abord et avant tout considérer la formation fondamentale comme «le principe intégrateur des composantes des programmes d'études». C'est, comme le soulignait si justement Jacques Laliberté, la «référence obligée» lorsque nous devons préciser les orientations et les objectifs de programmes, le contenu des cours, les stratégies pédagogiques, la répartition des cours, les activités d'encadrement des étudiants, les modes d'évaluation des apprentissages, en somme, lorsque nous traitons tous les éléments constitutifs du système que représente le programme d'études au collégial.

Intégration des notions de formation fondamentale et de programmes d'études

À cette étape-ci, je crois qu'il est important de nous donner un modèle susceptible de représenter le type de jonction qui doit s'opérer entre les composantes de la formation fondamentale et des programmes d'études C'est une opération délicate et ce que je propose comme modèle est le résultat d'un exercice spontané auquel je me suis livré en circulant dans certains ateliers. Il faut donc recevoir ce schéma comme une esquisse de modèle hautement perfectible et très certainement discutable.

Ce modèle essaie de montrer l'articulation qui doit s'établir entre, d'une part, les deux pôles de la formation fondamentale, c'est-à-dire le développement intégral de la

(3) Fédération des cégeps, Commission des affaires pédagogiques, Cadre de référence pour les concepts de programme, approche programme, gestion des programmes, Fédération des cégeps, août 1988, p.6.



FORMATION FONDAMENTALE ET PROGRAMME D'ÉTUDES – (Sciences humaines)
(On peut remplacer les disciplines présentées ici par celles de n'importe quel programme du général ou du professionnel)

personne et l'acquisition des concepts et principes de base des disciplines et des savoir-faire, et, d'autre part, la formation fondamentale elle-même et le programme d'études.

Je pense que ce modèle peut nous aider à voir la nécessaire conjonction des composantes majeures de l'entreprise de formation fondamentale. Parmi plusieurs, je veux faire ressortir les suivantes:

- les aspects du développement intégral de la personne et les concepts et principes de base des disciplines sont en constante interrelation;
- l'apprentissage des concepts et principes de base des disciplines concourt au développement d'habitudes et d'aptitudes liées au développement intégral de la personne et vice-versa;
- l'étudiant inscrit à un programme d'études devient l'agent principal de l'acquisition et de la maîtrise progressive des aspects fondamentaux de la formation;
- le programme se pose comme l'axe central, le lien de conjugaison et d'intégration des savoirs, habiletés, attitudes et aptitudes fondamentales;
- la concertation et la coordination des gestes pédagogiques et administratifs de toutes les personnes engagées dans le programme sont essentielles pour que l'attestation de compétence de l'étudiant témoigne vraiment de la maîtrise des éléments fondamentaux de la formation.

Je pourrais pousser l'analyse beaucoup plus loin, mais ces quelques considérations suffisent pour illustrer mon propos. En raison des prétentions très limitées de ce modèle, je préfère laisser à chacun le loisir de poursuivre sa propre réflexion.

Les conditions essentielles à la réalisation de la formation fondamentale

Parmi toutes les conditions indispensables à l'acquisition d'une formation fondamentale, il y en a trois qui me semblent «plus indispensables» que les autres:

- une conception adéquate de l'apprentissage;
- une conception adéquate de l'enseignement;
- une approche renouvelée de la gestion des programmes.

• Une conception adéquate de l'apprentissage

À mon avis, l'édifice que nous tentons de construire autour de la formation fondamentale risque de s'écrouler s'il ne repose pas sur une approche articulée de l'apprentissage.

Si, tout compte fait, un programme est un ensemble intégré et cohérent d'apprentissages au terme duquel on certifie l'atteinte d'objectifs en ce qui concerne les connaissances, les habiletés, les attitudes et les aptitudes qui assurent une formation fondamentale, encore faut-il que notre conception de l'apprentissage et nos pratiques pédagogiques qui en découlent soient en concordance avec cette réalité.

La formation fondamentale, ou la formation tout court, c'est une construction progressive et de plus en plus complexe de schèmes cognitifs, affectifs et psychomoteurs. Il en va de même des apprentissages dont la somme représente la formation acquise à un moment précis de la vie d'un individu. Nous devons donc adopter une conception de l'apprentissage qui favorise au maximum cette articulation progressive de la formation. Les données actuelles de la psychopédagogie tendent à démontrer que l'efficacité et la qualité des apprentissages et de la formation sont mieux assurées si nous envisageons le processus d'apprentissage selon des modèles de traitement de l'information et d'une structuration graduelle des concepts et des habiletés.

Les travaux de chercheurs et pédagogues comme Ausubel, Hunt, B.S. Bloom et d'autres ont justement démontré l'intérêt d'ajuster nos pratiques pédagogiques à une telle conception de l'apprentissage. De cette manière, nous aurons une meilleure adéquation entre notre conception de la formation, des programmes et du processus d'apprentissage.

• Une conception adéquate de l'enseignement

Dans un article paru dans la revue *Prospectives*, Michel Saint-Onge et moi-même abordons justement cette question de la conception de l'enseignement. Nous partons de la constatation suivante: «Nos interventions pédagogiques, à l'image de l'évolution de la pédagogie des vingt dernières années, ont été marquées par la pluralité des voies d'exploration. Cette pluralité reproduit la diversité des courants de la psychologie contemporaine: behavioriste, humaniste développementale, cognitiviste.»[4] Nous ajoutons également: «Cet état de fait a largement contribué à multiplier les approches et les expérimentations pédagogiques; cependant il a du même coup contribué à l'éclatement de la conception que les enseignants se font de leur profession.» Et au nombre des problèmes qu'a pu engendrer une telle situation, notons le sentiment d'impuissance face aux difficultés d'apprentissage des élèves, l'insatisfaction vis-à-vis des stratégies pédagogiques utilisées et l'absence de vision d'ensemble des composantes d'un programme d'études.

À partir de ce que nous disions précédemment de l'apprentissage, nous voyons peut-être mieux maintenant le besoin de nous donner une conception de l'enseignement qui met davantage l'accent sur une connaissance appropriée du processus d'apprentissage. Mais, par la même occasion, nous prenons conscience du besoin tout aussi important de mettre l'attention sur les rôles, les fonctions et les activités spécifiques à la profession d'enseignant. En somme, il s'agit de nous donner une conception de l'enseignement où est mieux délimité le territoire particulier de l'exercice de cette profession et, surtout, de faire porter nos efforts du côté des stratégies et des pratiques pédagogiques de nature à assurer la réalisation des apprentis-

(4) Bernard Morin et Michel Saint-Onge, Qu'est-ce que l'enseignement?, dans Prospectives, vol. 23, no 1, février 1987, pp. 38 à 46.

sages et l'édification progressive de la formation.

Toujours dans le même article, nous proposons la définition suivante de l'enseignement: «Un système de tâches visant la mise en relation d'un élève, d'un contenu et d'un enseignant dans le but de susciter le développement de l'intelligence de l'élève dans un domaine donné de la culture humaine.» Bien que nous puissions discuter et contester cette définition, il me semble qu'elle permet précisément de mieux circonscrire la nature même de l'acte pédagogique. Elle tente de faire ressortir les caractéristiques essentielles de cette profession qu'est l'enseignement.

De toute manière, le fait d'opter pour une conception relativement précise de l'enseignement fait mieux voir en quoi une telle approche a de meilleures chances de soutenir positivement l'entreprise de formation fondamentale qui nous occupe plutôt qu'une multitude de conceptions divergentes à la fois neutralisantes et démobilisatrices pour les enseignants.

• Une approche renouvelée de la gestion des programmes

Le fait d'appuyer la formation fondamentale sur un ensemble d'actions conjuguées touchant les programmes d'études, l'apprentissage et l'enseignement met en évidence la nécessité de revoir la gestion des programmes. Je parle à dessein de gestion des programmes puisque nous devons nous débarrasser, une fois pour toutes, de la connotation péjorative que revêt encore cette expression. Qu'on le veuille ou pas, les programmes d'études sont la principale chose à gérer dans les cégeps.

Il n'est pas possible de traiter ici, à sa juste valeur, la question de la gestion des programmes. Mais, en regard de tout ce que nous avons dit précédemment, nous constatons le travail immense à accomplir pour que la gestion des programmes d'études favorise au maximum la formation fondamentale des étudiants qui fréquentent les collèges du Québec.

À ce chapitre, je me permets simplement de signaler l'urgence de procéder à un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités de manière à assurer une large autonomie aux établissements dans la gestion des programmes d'études. Cette prémisse est indispensable à la prise en charge, par les collèges, de leur développement institutionnel.

Je signale aussi le besoin de décloisonner les disciplines, les cours et les départements d'enseignement pour réaliser la nécessaire coordination de l'action pédagogique, le besoin, en somme, d'instaurer une gestion inspirée d'une approche-programme qui prend en considération l'ensemble des éléments constitutifs d'un programme d'études, du système qu'il cons-stitue et du rôle primordial de cette structure de base de l'enseignement collégial.

Il nous faut passer par une conception organique de l'activité éducative, de l'apprentissage, de l'enseignement, de la formation fondamentale pour rejoindre ce que le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport 1986-1987, nomme «la gestion de la chose éducative».

Conclusion

Je termine cet exposé en faisant quelques mises en garde et en indiquant quelques pistes de recherche à privilégier dans le dossier de la formation fondamentale.

Au sujet des mises en garde, je veux souligner le danger qui nous guette de faire de la formation fondamentale un slogan, une expression passe-partout qu'on utilise à toutes les sauces, qu'on placarde un peu partout à la manière d'autocollants et dont on saupoudre tous les textes, officiels ou autres, dans le réseau et les cégeps. Une telle façon de faire risque de conférer à la formation fondamentale un caractère un peu mythique, sûrement théorique et de peu de résonnance dans le réel. Cela risque aussi d'avoir pour effet de cultiver le caractère abstrait qu'on peut facilement attribuer à ce genre de concept, d'entretenir des ambiguïtés sur sa véritable signification ou, pire encore, de reporter à plus tard les actions à entreprendre pour faire de la formation fondamentale.

Nous devons aussi résister à la tentation de croire qu'il n'y a que ce qui se fait dans les collèges qui peut assurer une formation fondamentale de niveau collégial. Il va de soi qu'il s'agit de la responsabilité première de ces établissements, mais nous devons aussi tenir compte d'autres réseaux de communication et de formation plus ou moins formels qui sont à l'oeuvre dans une culture de masse portée par la science et la technologie.

Enfin, nous devons demeurer vigilants et critiques devant l'engouement pour un nouvel encyclopédisme parfois réductionniste et réactionnaire, bien qu'attirant, qui pourrait rétrécir indûment le champ de la formation fondamentale.

Quant aux recherches à entreprendre ou à poursuivre, il me paraît indiqué dans un premier temps, de rendre plus explicites des notions comme celles d'esprit de synthèse, d'autonomie et de jugement critique auxquelles nous référons fréquemment lorsque nous établissons la liste des habiletés dites fondamentales. Partageons-nous une conception relativement commune de ces concepts? J'en doute!

De la même manière, je crois que nous devons nous acharner à comprendre ce qui se passe ou se cache dans le processus d'apprentissage. Nous devons clarifier nos conceptions de l'enseignement pour faire en sorte que la profession s'appuie de plus en plus sur une véritable psychopédagogie.

Enfin, il faudrait ouvrir un chantier de recherche dans le champ de «la gestion de la chose éducative».

Au fond, lorsque nous regardons plus froidement la question de la formation fondamentale, nous pouvons dire qu'elle est le résultat d'une action efficace au chapitre des programmes d'études, de l'enseignement et de l'apprentissage et de la gestion. La formation fondamentale, c'est la maîtrise des connaissances, des habiletés, des aptitudes et des habitudes que nous avons choisies comme composantes de cette même formation. La formation fondamentale sera ce que nous déciderons qu'elle doit être en fonction des moyens que nous prendrons pour qu'elle se réalise.

Discours de clôture du Colloque

Discours de clôture du colloque

Communication de
Alain LALLIER
Directeur général du cégep de Trois-Rivières et
président du Comité organisateur du colloque

DISCOURS DE CLÔTURE DU COLLOQUE

Quand quelques-uns d'entre nous avons accepté d'organiser, au nom de la Fédération et de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (A.Q.P.C.), un colloque pour souligner les vingt ans des cégeps, les objectifs que nous poursuivions étaient doubles:

- faire taire les doutes concernant l'existence et l'avenir du réseau collégial;
- mettre en évidence le nécessaire décloisonnement des sous-ensembles qui, chacun à leur manière, travaillent à la formation des étudiants et au développement du réseau collégial.

En septembre 1987, quand nous avons commencé nos travaux, certains ont pu penser que nous rêvions. Aujourd'hui, parmi les temps forts du colloque, je retiendrai, en regard de notre premier objectif, les prises de position claires du ministre Ryan et celle de M. Lucier.

Monsieur Ryan, au nom du Gouvernement, nous l'a affirmé clairement hier: «Dans un système d'enseignement démocratique, ouvert, efficace, il y a place pour un ordre collégial fort, investi d'une mission originale et possédant une solide implantation dans toutes les parties du territoire.»

Le président du Conseil supérieur l'a aussi dit à sa manière: «Il me semble que la pensée et l'expérience des collèges sont assez mûres pour pouvoir déployer avec autorité les enseignements tirés de vingt ans d'exercice d'une mission inédite, mais devenue plus actuelle et plus nécessaire que jamais.»

Cette maturité, nous l'avons démontrée de belle façon par le nombre des participants (au-delà de 1000 inscriptions) et par la qualité des échanges en ateliers qui regorgent d'idées neuves pour l'avenir.

Au sujet de notre deuxième objectif qui était de mettre en évidence le nécessaire décloisonnement, il y avait longtemps que l'on avait vu enseignantes, enseignants, employés de soutien, professionnels, cadres, parents, gens du milieu des affaires, des universités, du secondaire, des conseils consultatifs et du Ministère assis aux mêmes tables, capables enfin de se rencontrer et de discuter sereinement des enjeux essentiels pour les cégeps. Plusieurs ont été impressionnés par le climat d'ouverture.

Ce colloque aura aussi été l'occasion de retrouvailles pour les éléments dynamiques du réseau, l'occasion de sentir l'attachement que nous avons développé à l'égard de cette institution encore jeune qu'est le cégep.

À la fin de ce colloque, je veux faire écho aux propos d'ouverture du président de l'A.Q.P.C., M. Gérald Sigouin, et à sa référence à un homme qui plantait des arbres. Pendant deux jours, nous avons planté des arbres. Ils doivent s'enraciner dans nos milieux respectifs, se déployer. Mais pour cela, nous devrons veiller à leur croissance et au besoin les élaguer; bref, les entourer de soins attentifs. Pour nous y aider, la collection des idées émises, reçues, discutées dans ce colloque sera disponible dans les meilleurs délais. Vous pourrez y retrouver les communications en plénières et en ateliers de même qu'un recensement des idées novatrices et des interrogations porteuses d'avenir.

En terminant, je voudrais remercier tous ceux qui ont rendu possible cette fête de l'esprit et du coeur.

Vous les participants, toutes les personnes qui ont agi à titre d'animateur ou de communicateur, dans les ateliers, tables rondes, forum, plénières. Merci! Merci à vous, les organisateurs du salon des collèges en recherche, de l'exposition du matériel didactique, de l'exposition d'oeuvres d'art, de Cégeps en spectacle. Merci à vous le personnel du cégep de Sainte-Foy et de la salle Albert-Rousseau. Merci en particulier à Serge Carrier (régie), Sylvie Drouin (inscriptions), Réjean Blais (informatique). Merci enfin aux membres du Comité organisateur et à nos commanditaires. Un merci particulier à Jacques Rioux qui, dans le quotidien, a monté ce colloque.

Salut à tous et à la prochaine!

Annexe

Annexe

• Les exposants

Tout au long du colloque, les participants ont pu obtenir de l'information sur les activités de certains groupes et organismes; ils ont aussi eu l'occasion de visiter deux expositions.

De plus, comme c'est maintenant la coutume lors de ses colloques, l'A.Q.P.C. avait invité, dans le cadre de son Salon des collèges en recherche, des enseignants, professionnels non enseignants et organismes à présenter les résultats de leur recherche ou le matériel didactique qu'ils ont mis au point.

À tous ceux et celles qui ont participé à ces manifestations, nous désirons exprimer notre gratitude.

• Groupes et organismes

- Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire (A.P.O.P.)
  Responsable: **Mme Jocelyne LACASSE**
- Association québécoise de pédagogie collégiale (A.Q.P.C.)
  Responsables: **Mme Denise DOTH et M. Pierre BARBÈS**
- Fédération des cégeps
  Responsable: **Mme Lucie VARIN**
- Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (F.I.R.A.C.)
  Responsable: **M. Robert ISABELLE**
- La méthode magnétique
  Responsable: **M. Maurice L'ESPÉRANCE**
- Les centres spécialisés
  Responsable: **M. Jean LECLERC**
- Les Éditions La lignée
  Responsable: **M. Denis HAMELIN**
- Office du tourisme de Québec
- Société de gestion du réseau informatisé des commissions scolaires (G.R.I.C.S.)
  Responsables: **MM. Charles-Henri DESSUREAUX et Pierre LAMONTAGNE**

• Expositions

- Exposition d'oeuvres d'art des étudiants du collégial
  Responsable: **Mme Lise KAREL**
- Exposition itinérante de matériel didactique de la Direction générale de l'enseignement collégial
  Responsable: **M. René LAFOREST**
- **Salon des collèges en recherche**

- INTERCULTURALISME ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES
  M. Christian BARRETTE
  Cégep Ahuntsic
- LE BARDE
  M. Alain BERTRAND
  Cégep Ahuntsic
- LA FORMATION FONDAMENTALE: ORIENTATIONS ET PISTES D'ACTION
  Mme Cécile D'AMOUR
  Cégep Ahuntsic
- DU HAUT DE MON ÉCHELLE
  Mme Denise BARBEAU
  Cégep de Bois-de-Boulogne
- DYNA, LA DYNAMIQUE D'UNE ENTREPRISE
- LE FINANCIER
  LOGICIEL DE MÉTHODOLOGIE FINANCIÈRE
- SIGEPRO,
  SIMULATION DE LA GESTION DE LA PRODUCTION (LOGICIEL)
  M. Louis TAWFIK
  Cégep de Bois-de-Boulogne
- ENGAGEMENT PROFESSIONNEL:
  UN PROCESSUS DE SOCIALISATION EN SOINS INFIRMIERS
  Recherche subventionnée par P.A.R.E.A. en 1987
  Mmes France DESGROSEILLERS et Ghislaine ST-AMOUR
  Cégep de Bois-de-Boulogne
- GRILLE DE CORRECTION DU S.A.L.F. (1988)
  MM. Lionel JEAN, Jacques LECLERC et Claude RACINE
  Cégep de Bois-de-Boulogne
- INSTRUMENT D'APPRENTISSAGE: CONCEPTION
  Recherche subventionnée par P.A.R.E.A. en 1987
  Mmes Céline LAROUCHE et Nicole POIRIER
  Cégep de Bois-de-Boulogne
- LA PROCÉDURE CIVILE (ÉTUDE DE CAS)
  LA PROCÉDURE CRIMINELLE ET PÉNALE (ÉTUDE DE CAS)
  M. Jean-Pierre ARCHAMBAULT
  Cégep de Bois-de-Boulogne
- LE SERVICE D'AIDE EN LANGUE FRANÇAISE (S.A.L.F.) DU COLLÈGE DE BOIS-DE-BOULOGNE
  MM. André BROUSSEAU, Lionel JEAN et Jacques LECLERC
  Cégep de Bois-de-Boulogne

- PRÉCEPTOR,
GUIDE MÉTHODOLOGIQUE DES TRAVAUX ÉCRITS
Mme Lucienne NICOLAS-SÉIDE, MM. Georges BEAULIEU et Michel DUPUIS
Cégep de Bois-de-Boulogne

- APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES DE LA GRILLE STRUCTURALE DE PROPP À LA CRÉATION LITTÉRAIRE AU NIVEAU COLLÉGIAL
Mme Nicole GUILBAULT
Cégep François-Xavier-Garneau

- IMPLANTATION D'UN CENTRE D'AIDE EN FRANÇAIS BASÉ SUR LA RELATION D'AIDE ENTRE PAIRS
M. Daniel LANTHIER et Mme Colette BUGUET-MÉLANÇON
Cégep Édouard-Montpetit

- UTILISATION COMBINÉE DE L'ORDINATEUR ET DE LA MÉTHODE D'ÉVALUATION PAR RÉUSSITE/ ÉCHEC À PALIERS DANS UN COURS DE PHILOSOPHIE
M. Jacques G. RUELLAND (en collaboration avec MM. Bernard DEMERS et Sylvain PROULX)
Cégep Édouard-Montpetit

- DIDACTICIEL: LES DIAGRAMMES LOGIQUES
Mme Claude ST-LAURENT
Cégep François-Xavier-Garneau

- GARNEAU-INTERNATIONAL
PROGRAMME DE RECHERCHES INTERCULTURELLES DU CÉGEP FRANÇOIS-XAVIER-GARNEAU
M. Jean DAOUST
Cégep François-Xavier-Garneau

- ÉLABORATION DE CAS EN BUREAUTIQUE - MÉTHODOLOGIE ET APPLICATIONS
PARTIE I: LA MÉTHODE DES CAS
Mme Yolande VAN STAPPEN
Cégep Joliette-de Lanaudière

- «QUALIFICATON» DE LA FORMATION FONDAMENTALE DES ÉTUDIANTS(ES) PAR LEUR RÉUNION DANS DES GROUPES D'APPARTENANCE POUR LES QUATRE COURS DE FRANÇAIS ET DE PHILOSOPHIE OBLIGATOIRES, AVEC LES MÊMES PROFESSEURS POUR LES QUATRE SESSIONS
M. Réal ROY
Cégep de Limoilou

- PERCEPTION DE COMPÉTENCE ET RENDEMENT SCOLAIRE
M. Robert BISSONNETTE
Cégep de Maisonneuve

- PROGRAMME DE PRÉVENTION DU SUICIDE AU CÉGEP MONTMORENCY
M. François GODIN
Cégep Montmorency

- L'ACQUISITION DE STRATÉGIES DE TRAVAIL INTELLECTUEL CHEZ DES ÉLÈVES EN PHILOSOPHIE AU CÉGEP
M. Richard RIOPEL
Cégep de l'Outaouais

- LA MISE À L'ÉCART DE L'ART DU TRAVAIL SOCIAL: CES UTOPIQUES
M. Louis CUMMINS
Cégep de l'Outaouais

- LOGICIEL DE COMPILATION DES NOTES DES ÉTUDIANTS
M. Gilbert LAFORTUNE
Cégep de l'Outaouais

- CHIMIE RAISONNÉE
MM. Réal CANTIN et Laurent CHÉNARD
Cégep de Rimouski

- ÉTHIQUE ET POLITIQUE
MM. André MORAZAIN et Salvatore PUCELLA
Cégep de Rimouski

- LA MÉTHODE LOGOS: UN VIRAGE PÉDAGOGIQUE
MM. Jean DÉSILETS et Daniel ROY
Cégep de Rimouski

- MICROMEC
M. Pierre DÉSAUTELS et Mme Renée DÉSAUTELS
Cégep de Rosemont

- SEXISME ET ÉDUCATION
M. Philippe RICARD
Cégep de Rosemont

- UTILISATION DU VIDÉO-DISQUE DANS LA FORMATION - LOGICIEL «ÉNIGMATIQUE»: UN LABORATOIRE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE
Mme Nicole KOBINGER
Centre Clément-Lockquel
Cégep de Sainte-Foy

- LE CLUB LANCE ET COMPTE: REGROUPEMENT D'ÉTUDIANTS, DE PROFESSEURS DONT L'OBJET PRINCIPAL EST DE FAVORISER L'ÉMERGENCE DE JEUNES ENTREPRENEURS
M. Sylvain ROSSIGNOL
Cégep de Sainte-Foy

- INVENTAIRE DES RESSOURCES EN RECHERCHE AU COLLÉGIAL
  MM. Robert DUCHARME, Yvon BOIS et Mme Janet STERN
  Cégeps de Saint-Jérôme et Dawson

- MATHÉMATIQUES ET PÉDAGOGIE INFORMATIQUE
  VOLET 3: LES LANGAGES DE PROGRAMMATION
  Mme Jacqueline T. GIARD
  Cégep de Sherbrooke

- S'AIDER À MIEUX VIVRE SES ÉTUDES COLLÉGIALES
  Mme Monique LASNIER
  Cégep de Sherbrooke

- THÉÂTRE: LA DÉCOUVERTE DU TEXTE PAR LE JEU DRAMATIQUE
  MM. Denis GIRARD et Daniel VALLIÈRES
  Cégep de Sherbrooke

- KIMIKWIZ
  Mme France LEBLANC
  Collège Marie-Victorin

- LE FRANÇAIS ÉCRIT PAR LA COHÉRENCE DU TEXTE
  Mme Jacqueline LEMIEUX
  Campus Notre-Dame-de-Foy

- VÉRIFICATION QUANTITATIVE DE LA LOI D'INDUCTION MAGNÉTIQUE AVEC LA SONDE DE HALL
  MM. Maurice LECLERC et Normand PARADIS
  Campus Notre-Dame-de-Foy

- MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE CARTE «UN MONDE EN DÉVELOPPEMENT» ET PROJECTION «L'ARRIVÉE»
  Mmes Isabelle PARIS et Nicole VAILLANCOURT
  Agence canadienne de développement international (A.C.D.I.)

- LES DIFFÉRENTES PUBLICATIONS DU CONSEIL DES COLLÈGES
  Mme Normande LÉVESQUE
  Conseil des collèges

L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE
DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE

Avec vous pour l'avenir

La publication de cet ouvrage
a été rendue possible grâce à une subvention de la
Direction générale de l'enseignement collégial

Mise en pages effectuée par
Oblique
Communication — Design Inc.

Achevé d'imprimer
sur les presses de l'imprimerie de Vanier College
Février 1989

La Fédération des cégeps remercie

Bell Canada

Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science

Groupe Mutuelle des Fonctionnaires

principaux commanditaires des activités des 20 ans des cégeps.